Ziele und Wege

der

höheren Mädchenbildung.

Beiträge zu einer Erziehungs- und Unterrichtslehre

von

Bernhard

Prof. Dr. Ritter,

Direktor des Sophienstiftes in Weimar.

Weimar

Hermann Böhlau

1892.

Ihren Königlichen Hoheiten

dem Großherzog Carl Alexander

und

der Großherzogin Sophie

von

Sachsen-Weimar-Eisenach

zu dem Feste Höchstihrer goldenen Hochzeit
am 8. Oktober 1892

in unterthänigster Verehrung und tiefster Dankbarkeit
im Namen des Sophienstiftes

gewidmet

vom Verfasser.

Vorwort.

Habent sua fata libelli — Bücher haben ihre Schicksale, und diese lassen sich selten voraussehen. Das nachstehende Buch, mag nun sein Zukunftschicksal sein, welches es will, tritt jedenfalls unter einem gar günstigen Stern in die Öffentlichkeit hinaus: als bescheidene Gabe dankbar verehrender Gesinnung darf es dem edlen Weimarischen Fürstenpaare zu einem der schönsten Feste seines so segensreichen Lebens dargeboten werden und an diesem Tage seinen Lebensweg beginnen. Daß der Verfasser durch ein Buch dieses Inhaltes den Dank des Sophienstiftes darbringen zu sollen glaubte, hat seine innere Berechtigung. Diese Bildungsanstalt, die eigenste Schöpfung Ihrer Königlichen Hoheit der Frau Großherzogin Sophie, von der hohen Frau mit unermüdeter, thatkräftigster und verständnisvollster Sorgfalt geleitet, ist gewiß ein vollgültiger Beweis dafür, daß von derselben die höhere Mädchenbildung in ihrer vollen Bedeutung gewürdigt wird; und das ehrende Interesse, welches seine Königliche Hoheit der Großherzog dem Sophienstift jederzeit bewiesen hat, bekundet ebenfalls die volle Würdigung dieser Sache. Und diese Würdigung durch einen Fürsten und eine Fürstin,

auf welche die deutsche Nation deshalb mit solchem Stolze schauen darf, weil sie in einer Zeit, welche wesentlich von Nützlichkeitsinteressen beherrscht wird, ihre idealen Güter treu und erfolgreich pflegen, muß ja auch auf weitere Kreise derer, welche der höheren Mädchenbildung dienen, ermutigend und erhebend wirken. Und sie bedürfen solcher Ermutigung, denn die allgemeine Würdigung, welche diese Arbeit findet, ist doch noch recht gering, gering auch bei den meisten derer, welche berufen sind, den öffentlichen Angelegenheiten Pflege angedeihen zu lassen; sonst würden recht viele Dinge auf diesem Schulgebiete nicht möglich sein. Und doch handelt es sich bei der Frage der höheren Mädchenbildung wahrlich auch um eine öffentliche Angelegenheit wichtigster Art, deren Bedeutung nur deshalb hinter derjenigen der höheren Knabenbildung zurückzustehen scheint, weil die Öffentlichkeit an dieser ein handgreiflicheres Nützlichkeitsinteresse hat. Aber wie die jungen Mädchen der höheren Stände erzogen werden, davon hängt wahrlich auch ein gutes Stück Staatswohl ab, nicht nur Familienwohl.

Hingewiesen sei darauf, daß nur Beiträge, nicht irgendwie Erschöpfendes geboten werden sollte. Eingehendere Behandlung haben diejenigen Punkte gefunden, auf die nach dem Urteil des Verfassers besonderer Nachdruck zu legen ist. Daß der erste Teil, welcher Allgemeines über Erziehung bringt, nur scheinbar das Thema nicht berührt, in Wahrheit aber die Grundlage für die Behandlung der wesentlichsten Fragen im zweiten und dritten Teile bildet, wird aufmerksamen Lesern nicht entgehen.

Die Beiträge wollen keineswegs große neue Gesichtspunkte für die Mädchenbildungsfrage bringen; die wesentlichsten Gesichtspunkte sind durch treue pädagogische Arbeit festgestellt. Vielmehr möchten sie über die wichtigsten in Betracht kommenden Fragen in Kürze orientieren, und zwar Fachgenossen und Eltern, letztere ganz besonders.

Aber freilich: die Aussicht, daß Bücher, die von Erziehung handeln, in Elternkreisen Beachtung finden, ist eine sehr geringe. Zwar ist Erziehen eine Kunst, die schwerste und bedeutungsvollste. Aber die meisten Eltern treiben das Erziehungswerk, als wäre es das leichteste von der Welt, planlos, gedankenlos, ohne ernstes Bemühen, sich zu demselben zu befähigen, wozu auch das Studium pädagogischer Bücher gehört. Wir möchten ihnen recht sehr ans Herz legen, was wir vor kurzem in einem trefflichen Buche (Pädagogische Fragmente von Dr. P. H. Ritter, Pastor in Utrecht. Nach der dritten holländischen Ausgabe übersetzt von O. Greeven. Gotha, Perthes 1890) gelesen haben: „Soweit es nun Tiere „und Pflanzen gilt, hält jeder Sachkenntnis und Vor„bildung für unentbehrlich. Sobald wir aber das Gebiet „der Erziehung betreten, ist sofort alles anders. Um „Hyazinthen ziehen zu lernen, senden wir unsere jungen „Leute nach Erfurt oder nach Haarlem; um die Vieh„zucht zu erlernen, in die Schweiz oder nach Holstein. „Wo aber wird Unterricht erteilt, wer fragt nach einem „Unterricht in der Erziehung des Menschen? Du hast, „verehrte Leserin, dir bei deinem Gärtner Rat geholt,

„als an deinem Geburtstage dir die seltene Pflanze ge-
„schenkt wurde. Wen aber hast du um Rat gefragt, um
„die andern Pflänzchen, die weit zarter sind, deine Kinder,
„großzuziehen, ein jedes nach seiner Art?“

Freilich, auch manchem Lehrer, mancher Lehrerin könnte dieses Wort zugerufen werden. Durchdringen wir uns deshalb alle mit dem heiligen Ernst des Gedankens, daß wir für die Kinder, die uns anvertraut sind, vor Gottes Thron peinliche Rechenschaft werden abzulegen haben.

Weimar, den 2. September 1892.

Der Verfasser.

Inhaltsübersicht.

I.

Allgemeines über Erziehung.

1.

Jugendführung, Erziehung ist gewiß diejenige Thätigkeit gereifter Menschen an werdenden, die alle andern an Wichtigkeit übertrifft, ja die überhaupt an Wert kaum ihresgleichen haben mag. Ihrer Bedeutung wird das Maß eindringender Besinnung über ihre Ziele und Wege zu entsprechen haben. Führen, ziehen wollen wir die Jugend fort, heraus aus einem Zustande, den wir vorfinden, der ihr aber nach unserer Überzeugung nicht heilsam ist, hinein in einen andern, der uns als zu verwirklichendes Ideal vorschwebt, weil in ihm ihr Heil beschlossen liegt. Aus der Heillosigkeit zum Heil: das sind Anfangs- und Endpunkt der Erziehungsarbeit in ihrem vollsten Begriff, der sich freilich im Leben nie ganz verwirklichen wird. Wir Erzieher müssen uns begnügen, Ziele und Wege des wahren Heils zu zeigen und Anfangsrichtungen zu geben; und selbst das letzte wird oft gar nicht, oft nur unvollkommen gelingen. Wie dankbar schauen wir auf eine Erziehungsarbeit zurück, als deren Erfolg wir rühmen dürfen, daß der Zögling eine klare und feste Richtung auf sein Heil genommen hat. Aber wo müßten wir nicht mit bangem Herzen fragen: wird er in ihr verharren?

Aber nur dann hat unser Werk Aussicht auf Gelingen, wenn wir zunächst den Ausgangszustand recht

verstehen, den natürlichen Zustand, aus dem wir heraus führen wollen. Jeder Irrtum hier ist verderblich für das ganze Werk; und doch haben gar berühmte Pädagogen hier geirrt oder die Bedeutung dieses Verständnisses nicht gewürdigt. Heillos ist der natürliche Zustand des Kindes. Der Ernst dieser Erkenntnis giebt der Erziehungsarbeit erst ihren Ernst. Durch bloße Selbstentfaltung also ist das Heil nicht zu erlangen. Die Sünde, ihrem Wesen nach Gottentfremdung, ja Gottlosigkeit, hat eben den natürlichen Zustand schwer verderbt. Eine Erziehungsweisheit, die nicht den Ernst der Sünde kennt, wird und muß also ihren Weg verfehlen. Wenn J. J. Rousseau in seinem Emile ou de l'éducation, von Goethe treffend das Naturevangelium der Erziehung genannt, meint, Kräfte und Sinne, Neigungen und Abneigungen, welche sich von Natur im Kinde regen, solle der Erzieher sich nur entwickeln lassen, Erziehung sei wesentlich Übung, so sehen wir hierin wie in allen ähnlichen Theorien, wie sie besonders das Jahrhundert der sogenannten Aufklärung liebte, verhängnisvolle Irrtümer. In ihrem wichtigsten Teile ist die Erziehung nicht Entwicklung und Übung der jugendlichen Kräfte, sondern Umbildung derselben. Neues Leben soll an die Stelle eines alten, verderblichen treten. Darum dürfen denn das Erziehungswerk auch nur Menschen zu fördern hoffen, die nichts sein wollen als Werkzeuge des heiligen Geistes, der allein neues Leben zu schaffen vermag.

Wir haben das Ziel dieses planmäßigen Führens und Ziehens bis jetzt als Heil bezeichnet, schon um damit die Stellung des Erziehers zu seiner Aufgabe zu kennzeichnen. Nur wer sich klar ist, daß es sich bei seiner Thätigkeit

um das Heil der Zöglinge handelt, nicht um mehr oder minder nützliche Vorteile für das Leben, und wem diese Erkenntnis das Herz in seinen Tiefen erwärmt, arbeitet im rechten Geiste. Doch bedarf unser Ziel noch genauerer Bestimmung. Wir wollen von einer mehr formalen ausgehen. Gewöhnlich nennt man Bildung als das Ziel. Ein schönes Wort und eine schöne Sache, leider dem phrasenhaftesten Gebrauche verfallen. Wie wenige von den vielen, die sich Gebildete nennen, ahnen, was sie sich damit zusprechen!

Bildung also, Gestaltung wird erstrebt, und zwar, da die Gestaltung des Körpers und seines Lebens nur in geringem Maße unserm planmäßigen Einwirken zugänglich ist, Bildung, Gestaltung des geistigen Lebens. Ein bleibender, möglichst unwandelbarer Zustand soll geschaffen werden, der einem uns vorschwebenden Idealbilde entspricht. Daß wir Erzieher dieses Idealbild in allen seinen Zügen klar und scharf schauen, daß wir über den Wert aller seiner Teile ein festes, wohl begründetes Urteil haben, aber auch klar sind über die Möglichkeit und die Mittel seiner Verwirklichung: das ist doch wahrlich von uns zu verlangen; ein Erzieher ohne solches Erziehungsideal ist ein elender Handwerker. Aber mit Vorsicht werden wir dieses Ideal aufstellen müssen; denn der Zögling, in dem wir es gestalten sollen, wird selber später einmal darüber zu urteilen haben, was wir aus ihm gemacht oder vielmehr zu machen angefangen haben. Dürfte es uns gleichgültig sein, ob voraussichtlich dieses Urteil zustimmend oder ablehnend ausfallen würde? Alles subjektive Belieben muß also hier fernbleiben; in dem Erziehungsideal müssen sich anerkannte Werte verwirklichen,

Werte, die auf einer unerschütterlichen Autorität beruhen, so daß ihre Anerkennung nicht bloß eine zufällige ist. Hier sei ein treffliches Wort von Herbart citiert. (Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet; Werke, herausg. von Hartenstein X, S. 34.) „Der Erzieher vertritt den künftigen Mann beim Knaben; folglich, welche Zwecke der Zögling künftig als Erwachsener sich selbst setzen wird, diese muß der Erzieher seinen Bemühungen jetzt setzen; ihnen muß er die innere Leichtigkeit im voraus bereiten." Fragen wir nun weiter, welches Ziel denn der zukünftige Mann, die zukünftige Frau werden billigen müssen, so antworten wir vorläufig mit Schrader (Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasium und Realschulen. III. Aufl., S. 1) „Alle Erziehung hat den Zweck, den Menschen zur möglichsten Vollkommenheit zu führen." Aber auch damit haben wir das Gebiet rein formaler Bestimmungen noch nicht verlassen, obwohl wir seiner Grenze gegen das sachliche Nachbargebiet schon nahe gekommen sind. Die Versuche nun, Bestimmungen mit einem klaren, greifbaren sachlichen Inhalte zu gewinnen, sind oft recht erfolglos gemacht worden. Viele aber, die dieses Schicksal vermieden, tragen einen so subjektiven, bisweilen absonderlichen Charakter an sich, daß sie ebenfalls nicht zu brauchen sind. Natürlich kann die Wissenschaft der Pädagogik mit ihren Mitteln die Aufgabe überhaupt nicht lösen; sie kann weder den Begriff der Vollkommenheit inhaltlich bestimmen noch auch sonst ein teleologisches Prinzip selbständig aufstellen, wodurch übrigens ihr Wert als selbständige Wissenschaft nicht beeinträchtigt wird.

Gewiß muß hier die Ethik als Hilfswissenschaft ein-

treten. Aber so einfach wie es nach manchen Pädagogen zu sein scheint, liegt die Sache doch nicht. Ziller sagt: „Zuletzt stellt die Wissenschaft der Ethik, die jeder Erzieher kennen muß, den höchsten, allgemeingültigen und notwendigen Zweck für menschliche Wesen auf", und fordert von dem Menschen: „Nach der Ethik soll er sich aber zum Ideal der Persönlichkeit erheben" (Allgemeine Pädagogik, II. Aufl., S. 21). Und ähnlich Kern, nur konkreter (Grundriß der Pädagogik, S. 5): „Welches ist das Ideal, dessen Erstrebung der Persönlichkeit des Zöglings einen absoluten Wert verleiht? Darauf antwortet die Ethik: die Übereinstimmung des gesamten Willens mit der durch die Gesamtheit der sittlichen Ideen bestimmten Einsicht, d. h. die Tugend". Da aber die Tugend ein unerreichbares Ideal sei, so könne es sich nur um ein Streben handeln, das sein Ziel in der Tugend habe, d. h. um Sittlichkeit. Wenn hier aber von der Ethik schlechthin gesprochen wird und ihren Forderungen, so ist dabei übersehen, daß es abgesehen von der hier nicht gemeinten Ethik des Christentums eine allgemein anerkannte Ethik, welche als die Ethik bezeichnet werden könnte, gar nicht giebt. Jedes philosophische System hat seine eigene Ethik, und es sind keineswegs nur die Ausgangspunkte, die Begründungen der Forderungen, ihre systematische Verknüpfung, welche die Verschiedenheit ausmachen, sondern auch die Forderungen selbst weichen oft weit genug von einander ab. Wie viel verschiedenartige Ideale der Persönlichkeit, Begriffe von Tugend und Sittlichkeit werden uns hier geboten! Unsere alles pietätlos zersetzende Zeit besonders wirkt auch hier verwüstend genug. Was so manchem modernen Ethiker als sittlich gilt, ist oft genug früher ziem-

lich allgemein als unsittlich gebrandmarkt worden, und neuerdings sind wir denn ja so weit gekommen, daß der Höhepunkt des Menschentums jenseits von Gut und Böse gefunden und daß diesem Widersinn laut zugejubelt wird. Mit der einfachen Verweisung auf die Ethik ist also nichts gethan. Der Pädagoge wird sich auf den Boden einer ganz bestimmten ethischen Weltanschauung stellen müssen. Diese Entscheidung kann ihm nicht erspart werden. Er muß prüfen, muß wählen. Ethische Durchbildung gehört mit zu den Voraussetzungen seines Berufes. Wir sind nun aber der Meinung, daß, je ernster er es hiermit meint, er um so eher zu der Einsicht gelangen wird, daß, wie überhaupt die christliche Weltanschauung allein alle Rätsel zu lösen vermag, soweit sie gelöst werden sollen, so im besondern die Ethik des Christentums in ihrer reinen, idealen Höhe und zugleich doch wahren Natürlichkeit und praktischen Durchführbarkeit sich hoch über alle menschlichen ethischen Systeme erhebt, und auch der Pädagogik allein den Dienst leisten kann, ihr die letzten Prinzipien zu geben. Stellt sie doch nicht menschliche Ideale auf, sondern göttliche Forderungen an uns, als Offenbarungen an uns gelangt. Diese Forderungen werden sich auch jedem klaren und tiefen ethischen Denken als die unbedingt richtigen erweisen, wie wenig auch rein menschliches Denken zu ihnen hätte gelangen können noch je gelangt ist. Wenn Stoy, ein echter Pädagoge von Gottes Gnaden, sagt (Encyklopädie der Pädagogik, II. Aufl., S. 32): „Da nun die vollkommenste Zeichnung des sittlichen Ideals diejenige ist, in welcher die Resultate der philosophischen Entwicklung sich mit den Elementen des christlichen Glaubens vereinigen, so entnimmt die päda-

gogische Teleologie Lehrsätze aus der Ethik und den Fundamentalsätzen des christlichen Glaubens", so hat er hier doch einen unklaren Dualismus. Die christliche Sittenlehre allein bietet zureichend und zuverlässig, was wir gebrauchen.

So sagen wir also: das Bild der christlichen Persönlichkeit in seinem unerschöpflichen Reichtum, der allen Bedürfnissen dieses und des zukünftigen Lebens genugthut, wie es das Neue Testament uns zeichnet, kann allein den Pädagogen als das zu verwirklichende Idealbild bei seiner erziehlichen Thätigkeit leiten. Dasselbe kann hier nicht entwickelt werden. Verwiesen sei auf Harleß, Christliche Ethik, und, wenn auch nicht immer zustimmend auf Otto Pfleiderer, Grundriß der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, S. 221 ff., vor allem aber auf die Heilige Schrift, die auch das beste ethische und pädagogische Lehrbuch ist, in dem heimisch zu sein Pflicht jedes Erziehers ist. Und dieses Buch hat vor allen andern den großen Vorzug voraus, daß wir in ihm alle Forderungen an die ideale Persönlichkeit in der Person Jesu Christi verwirklicht finden, so daß wir nicht nur nach seinen Anweisungen den Begriff einer solchen Persönlichkeit verstandesmäßig entwickeln, sondern sie lebendig anschauen und zur Anschauung bringen können, ein nicht hoch genug zu schätzender Vorzug. Auch Ziller hat denselben erkannt und anerkannt; in seiner genannten Pädagogik S. 24 heißt es: „Auf dem Boden des Christentums kann die Idealpersönlichkeit, die dem Zögling im Sinne der Ethik als persönliches Vorbild hinzustellen ist, offenbar nur der historische oder wenigstens der ideale Christus sein." (S. auch seine Ethik, S. 449.) Nur müssen wir seine letzte Unterscheidung abweisen.

Mit ihr verlieren wir wieder allen festen Boden, den uns das Christentum in Aussicht stellte. Was sollen wir mit einem nur idealen Christus, der doch wieder nur das Ideal von Menschen wäre und als solches allem Schwanken menschlicher Bildungen ausgesetzt sein müßte? Darin vielmehr liegt auch für die Pädagogik das ganz unvergleichlich Wertvolle in der Gestalt Jesu Christi, wie sie uns aus dem Neuen Testamente entgegentritt, daß wir in ihm alle Ideale geschichtlich verwirklicht finden. Und so dürfen wir denn sagen: Führung zu Christus ist das Ziel aller Jugendführung. Er soll in unsern Zöglingen Gestalt gewinnen: das ist die rechte Gestaltung und Bildung.

2.

Mit dieser einen großen Aufgabe ist nun aber eine Anzahl einzelner Aufgaben gestellt, die aus ihr abzuleiten sind. Nach ihrem näheren oder weiteren Verhältnis zu der letzten Aufgabe lassen sie sich in ein System ordnen, in dem sie teils koordiniert, teils subordiniert erscheinen.

Unter den Versuchen einer solchen Systematisierung hat besonders der der Herbartischen Pädagogik Beachtung und zahlreiche Vertreter gefunden, freilich auch auf anderer Seite entschiedenen Widerspruch hervorgerufen.

Hier ist nicht der Platz auf diesen Streit näher einzugehen, wohl aber kurz auf die Gefährdung mancher der zu lösenden Aufgaben hinzuweisen, die bei einseitiger und geistloser Hingabe an diese Pädagogik nach unserer Überzeugung sehr leicht eintritt.

Herbart selbst hat verschiedentlich darauf hingewiesen,

ohne daß in den Kreisen der eigentlichen Schule sein Wort immer die genügende Beachtung gefunden hätte.

So sagt er in dem angeführten Werke (S. 32): „Das Streben nach wissenschaftlicher Einheit verführt oftmals die Denker, das künstlich in einander drängen und aus einander deduzieren zu wollen, was seiner Natur nach als Vieles neben einander steht". Dieser Gefahr unterlegen zu sein und dadurch die Praxis geschädigt zu haben, diesen Vorwurf kann man der eigentlichen Herbartischen Schule nicht ersparen; sie hat gerade dadurch auch den Einfluß dieser Pädagogik stark beeinträchtigt.

Die Herbartische Schule stellt die Erziehung zur Sittlichkeit als die pädagogische Hauptaufgabe hin, was wir schon an sich für falsch halten müssen aus bald zu erörternden Erwägungen. Diese Hauptaufgabe wird nun aber ganz gewöhnlich mit einer so starken Einseitigkeit betont, daß darunter die anderen Aufgaben leiden, die Schätzung des selbständigen Wertes, den sie auch dann behalten, wenn durch sie höhere gelöst werden, herabgesetzt, wenn nicht ganz aufgehoben wird, im besondern der selbständige Wert des Wissens oft nur ungenügende Würdigung findet.

So wurden diejenigen Lehrstoffe, denen man eine besondere sittlich bildende Wirkung zusprach, über alle Gebühr in den Vordergrund gestellt. Für die Volksschule hat man alles Ernstes den Versuch gemacht, in das Centrum des Unterrichtes jedes Schuljahres einen einheitlichen und zusammenhängenden geschichtlichen Gesinnungsstoff zu stellen und aus ihm das Material für alle Lehrfächer zu entnehmen (Rein, Pickel und Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichtes), ohne ihn freilich durchführen

zu können. Auch für die höheren Schulen fehlt es nicht an Anläufen, wenn sie auch selbstverständlich gemäßigterer Natur sind. Wie schwer die andern Lehrstoffe dadurch geschädigt werden müssen, sah man nicht, und Herbarts Warnung: „Es wird sich zeigen, daß die Bemühung, alles auf eine Spitze zu stellen, dem Erzieher ebenso schädlich werden muß, als auf der andern Seite das Zerreißen und Zerstückeln desjenigen, was wirklich zusammengehört, ihm geworden ist," wurde selten genügend gewürdigt. Besonders in der Praxis dieser Richtung trat das bedenkliche Streben hervor, aus den Lehrstoffen möglichst viele moralische Begriffe und Urteile zu gewinnen und den Schülern zu übermitteln, ja nach diesem Gesichtspunkt die Lehrstoffe wesentlich zu wählen; und durch welche Kunststücke wurde doch dieser vermeintliche Gewinn oft erst möglich! die so unanfechtbare Erfahrung, daß ein solches direktes Losgehen auf die Ethik, wenn es nicht ganz behutsam und selten auftritt sondern zur Regel wird, innere Teilnahme der Kinder nicht schafft, sondern abstumpft, sie zu Aussagen führt, die gar nicht aus ihrem Innern emporsteigen, in ihm keinen Grund haben, blieb nur zu sehr unbeachtet. Wo dieser ethische Schulfanatismus sich gehen lassen darf, da sind die Resultate unerfreulich genug; als geistige Armut kann man sie wohl zusammenfassend bezeichnen. Alle Schulen, besonders die höheren, können sich nicht sorgfältig genug vor ihm verschließen.

Fern liegt es uns zu behaupten, daß jeder Anhänger der Herbartischen Pädagogik dieser Einseitigkeit verfallen müsse oder verfallen sei; Herbarts Pädagogik bedeutet einen der wichtigsten Fortschritte in der Geschichte dieser

Wissenschaft, mögen auch ihre wichtigsten Erkenntnisse und Forderungen einzeln schon vor ihm auftreten; die Vertiefung in sie ist eine nicht zu erlassende Forderung an jeden Pädagogen, und er wird ihr viel zu verdanken haben. Aber das Schicksal vieler Schulangehörigen ist es leider gewesen, in der Meinung, Herbart weiter zu bilden, einzelnes, das bei ihm in maßvoller Betonung sich harmonisch mit anderm zusammenfügt, und wieder anderes, das nur ganz nebensächlich auftritt, stark zu übertreiben, frei zu benutzende Fingerzeige in starre Forderungen zu verwandeln, sich gegen andere pädagogische Richtungen als alleinseligmachend abzuschließen, und so einem geistlosen Schematismus zu verfallen. Das ist noch dadurch gefördert, daß die Schule originale, tiefe Geister nur in recht geringer Anzahl hat gewinnen können, wohl aber recht viele Mittelmäßigkeiten angezogen hat, die nun mit einer Sicherheit, die in geradem Verhältnis zu der Oberflächlichkeit ihrer Wissenschaftlichkeit steht, das große Wort führen. Daß aber auch in dieser Schule Weite und Freiheit des Blickes gedeihen können, beweisen Männer wie der unvergeßliche K. Stoy, Dr. Otto Frick und Dr. Otto Willmann.

In betreff der Systematisierung der pädagogischen Aufgaben hat Herbart selbst ein beachtenswertes Wort gesprochen. (A. a. O., S. 33.) „Unverblendete", heißt es da, „werden hoffentlich leicht erkennen, daß das Problem der sittlichen Erziehung nicht ein abtrennbares Stück ist von dem der ganzen Erziehung, sondern daß es mit den übrigen Erziehungssorgen in einem notwendigen, weit umhergreifenden Zusammenhang stehe. Aber die Abhandlung selbst kann zeigen, wie dieser Zusammenhang

doch nicht genau alle Teile der Erziehung in dem Maße trifft, daß wir diese Teile nur sofern sie in diesem Zusammenhange stehen, zu pflegen Ursache hätten. Vielmehr drängen sich andere Ansichten, von dem unmittelbaren Werte einer allgemeinen Bildung, herbei, welche aufzuopfern wir nicht befugt sind. Demnach ist, meiner Überzeugung nach, die Betrachtungsart, welche das Sittliche an die Spitze stellt, allerdings die Hauptansicht der Erziehung, aber nicht die einzige und umfassende". So fordern wir also ganz im Sinne Herbarts für das System: eine, durch ihre Bedeutung alle andern rechtmäßig beherrschende Aufgabe sei das letzte Ziel; zu ihm führt die Lösung einer Anzahl anderer Aufgaben, die aber allesamt auch für das zu bildende Geistesleben einen wenn auch verschieden hohen so doch ganz selbständigen Wert haben, deren Betonung also abhängt einerseits von ihrer Bedeutung für die Hauptaufgabe, andererseits von dem Maße dieses selbständigen Wertes.

Die Ausführungen in dem ersten Teile dieses Abschnittes haben nun schon gezeigt, daß wir die Erziehung zur Sittlichkeit nicht als die Hauptaufgabe gelten lassen können. Führung zu Christus ist mehr und höheres als sittliche Erziehung. Ihr Ziel ist ein religiöses, und Religion ist mehr und höheres als Sittlichkeit. Wie einst der alte Rationalismus so verkennen das auch weite Kreise unserer Zeitgenossen, auch unserer zeitgenössischen Pädagogen. Vertiefen wir uns nun aber in die Persönlichkeit des Gottmenschen Jesus Christus, in dem wir das höchste Erziehungsideal verwirklicht fanden, und lassen wir uns in unserm pädagogischen Thun durch ihn bestimmen, so

können wir den rechten Weg nicht verfehlen. Wir finden in ihm alle geist-leiblichen und geistigen Kräfte in lebensvoller Wirksamkeit, eine jede derselben in dem ihrer Bedeutung für das Gesamtgeistesleben angemessenen Maße und nach allen den Richtungen sich bethätigend, die einen Wert für sich beanspruchen können, so daß der Gesamteindruck eines reichen, tiefen, kräftigen und völlig harmonischen Geisteslebens entsteht. Dieser Harmonie fehlt natürlich der Grundton nicht, auf dem sie sich erbaut; nicht aber das sittliche sondern das religiöse Leben bildet ihn. Mag seine Anschauung sich in die Welt der körperlichen Realitäten vertiefen, seine Phantasie sich an ihrer Schönheit erfreuen oder wie er auch geistig thätig ist: das Bewußtsein der Lebensgemeinschaft mit seinem göttlichen Vater klingt überall mit, und dieses Bewußtsein giebt auch seinem Wollen und Handeln Motive, Richtungen, Energie, ist also die Seele seiner Sittlichkeit. Dieses Bewußtsein verlangt aber auch seine stillen Stunden für sich, wo es, alles andere aus dem Geistesleben verdrängend, sich in seiner Seligkeit anbetend genießt oder aus den Schmerzen, welche die Berührung mit der sündigen Welt schaffen, siegreich erhebt. In dem Leben mit Gott fließen alle andern Lebensströme bei unserm Heiland zusammen. Vom Himmel aus betrachtet er die Welt, von da her fließen ihm die reichen Liebesströme für dieselbe, von dort empfängt er die Impulse für sie zu handeln. So giebt uns die sich vertiefende Betrachtung seiner Person als höchstes Erziehungsziel die Aufgabe nach Kräften dafür Sorge zu tragen, daß auch das Geistesleben unserer Zöglinge seine entscheidenden Bestimmungen von oben her empfange.

3.

Der Begriff der idealen Persönlichkeit, wie wir ihn aus der Anschauung der Person Jesu Christi gewinnen, ist also dahin zu bestimmen, daß sie eine **Persönlichkeit ist, in welcher die dem Menschen gegebenen geist-leiblichen und geistigen Kräfte in lebensvoller Wirksamkeit stehen, eine jede derselben in dem ihrer Bedeutung für das Leben entsprechenden Maße und nach den Richtungen hin sich bethätigend, die einen Wert für sich beanspruchen können, doch so, daß das Gesamtleben seine letzte Bestimmung durch die Lebensgemeinschaft mit Gott erhält.** Ist also die letzte Aufgabe Bildung einer gläubig-frommen Persönlichkeit, so stehen doch daneben recht mannigfache andere Aufgaben, deren Lösung teils die Lösung jener bedingt, teils auch ohne das wertvoll ist: die genannten Kräfte verlangen, jede für sich eine sorgfältige Bildung, wollen in die rechte Harmonie zu einander gesetzt werden, müssen die oben gekennzeichneten Richtungen erhalten. Die durch die Sünde verderbte Natur leistet das alles nicht mehr. Bloße Leitung natürlicher Entwicklung, wie sie die Aufklärungspädagogik will, läßt richtige geistige Bildungen verkümmern, Mißbildungen an ihre Stelle treten, ergiebt unharmonische Persönlichkeiten. Freilich wollen wir schon hier betonen, daß auch die beste Erziehungsarbeit, von Menschen an Menschen gethan, immer noch weit genug hinter ihrem Ziele zurückbleiben wird. Schwer und mannigfaltig sind die Aufgaben; die Mängel der Erzieher oder Zöglinge sind ein störender Faktor; und wieviele Störungen hem-

men von außen das Werk! Aber doch wird unter sonst gleichen Umständen derjenige weiter kommen, der seine Aufgabe richtig erfaßt hat, sie im rechten Geiste und mit den durch die richtige Erkenntnis gegebenen Mitteln thut. Gegenüber dem nicht seltenen pädagogischen Kleinmut, der leicht und bald an der Möglichkeit tiefgehender und nachhaltiger erziehlicher Wirkungen verzweifelt, hinter dem sich freilich auch recht oft pädagogische Schlaffheit, Begeisterungslosigkeit, pädagogisches Handwerkertum verstecken, sei doch daran erinnert, daß die vom göttlichen Geiste geleitete Erziehungsarbeit reiche Verheißung für sich hat. Den Glauben an sie wird freilich der Erzieher recht oft brauchen.

Bei der Betrachtung der einzelnen Aufgaben, zu der wir jetzt übergehen, werden wir den Körper nicht übersehen dürfen, obwohl wir auf ihn bisher nicht ausdrücklich hingewiesen haben. In falscher Geistigkeit hat die Pädagogik der Bedeutung des Körpers nicht immer genügend Rechnung getragen und die Erziehungsarbeit sich nicht selten an ihm versündigt. Versündigt im vollsten Sinne des Wortes, denn es ist Sünde, irgend eine Gabe zu vernachlässigen, die Gott uns gegeben hat. Die Versündigung gegen den Körper ist aber auch immer zugleich eine Versündigung gegen den Geist der Zöglinge, der von körperlichen Schädigungen fast immer mit getroffen wird. Die Gesundheitspflege hängt also mit der Erziehungsarbeit eng zusammen, muß sie fortgesetzt und aufmerksam begleiten. Doch ist sie ein selbständiges Thun für sich, vor allem dem Arzt zugewiesen; jene hat sich im wesentlichen auf verhütende Maßregeln zu beschränken. Aber auch das verlangt schon ein nicht zu gering zu bemessen-

des hygieinisches Wissen von dem Erzieher, das sich anzueignen heilige Pflicht ist. Daß er das kann, dafür hat der Staat Sorge zu tragen. Wir fordern mit Daiber („Die Schreib- und Körperhaltungsfrage."), „daß an sämtlichen Lehrerbildungsanstalten die Schulgesundheitspflege als Unterrichtsfach Aufnahme finde". Aber freilich sündigt auch die häusliche Erziehung in dieser Hinsicht viel. Wir empfehlen allen, die hier Belehrung suchen, die beiden trefflichen Schriften: Schreber, das Buch der Erziehung an Leib und Seele, III. Auflage, durchgesehen und erweitert von Dr. Carl Hennig, und: Dornblüth, die Gesundheitspflege der Schuljugend. Für Eltern und Erzieher dargestellt, beide von praktischen Ärzten verfaßt.

Für die eigentliche Erziehungsarbeit kommt aber der Körper noch in anderer Beziehung in Betracht. Ist er Organ des Geistes, von dem seine Bethätigung wesentlich abhängt, so erwächst daraus vom Standpunkt der Nützlichkeit die Aufgabe, dafür Sorge zu tragen, daß er für seine Aufgaben kräftig und geschickt werde, von dem der Schönheit, die doch gewiß dem Gebiete der höheren Zweckmäßigkeit angehört, die, zu erstreben, daß zwischen Körper und Geist volle Harmonie bestehe und bei allem Wirken des Geistes durch den Körper es sich bekunde, daß ersterer von allen Teilen desselben Besitz genommen hat und diese ihm gern und leicht dienen. So werden körperliche Kraft, Geschicklichkeit, Anmut Bildungsziele, deren Erreichung besonderer Veranstaltungen bedarf. Die Pädagogik trifft im allgemeinen der Vorwurf, dies viel zu wenig betont zu haben.

Die theoretische Bestimmung der einzelnen geist-leiblichen und geistigen Kräfte und ihres Verhältnisses zu

einander giebt die Psychologie. Ist es nun über jeden Zweifel erhaben, daß ohne gediegene Einsicht in dieses Gebiet das Thun des Pädagogen ein planloses, jeder Einheitlichkeit entbehrendes sein muß, so ist es um so unbegreiflicher und tadelnswerter, daß noch so viele Erzieher, Eltern wie Lehrer, psychologische Studien gar nicht oder ganz oberflächlich treiben; letzteres bedeutet übrigens praktisch so viel wie ersteres. Die begriffliche Auseinandersetzung mit den psychologischen Thatsachen, welche die Beobachtung bietet, mag sie nun durch geistige Aneignung eines schon vorhandenen Systems oder auf selbständigem Wege geschehen, ist einfach Pflicht jedes Erziehers, der nicht als Handwerker, sondern, im Besitz eines auf Einsicht beruhenden Könnens, als Künstler arbeiten will. Ein Mann wie Schrader, gewiß einer der geistvollsten und erfahrensten Schulmänner, sagt in seinem schon genannten Werke (S. 13 f.): „Wo diese psychologische Einsicht fehlt, da gelangt selbst der begabte Lehrer nur zu einer mehr oder minder glücklichen Übung, welche allerdings bei reicher Erfahrung und ausgebildetem Takte zu verhältnismäßig befriedigenden Ergebnissen führen kann, aber doch vor Mißgriffen und Abwegen nicht unbedingt sicher stellt. Um so schwerer fällt dieser Mangel bei denjenigen Lehrern ins Gewicht, welche jener Begabung und Erfahrung entbehren."

Sich ein eigenes psychologisches System zu erarbeiten, wird nur wenigen gegeben sein; irgend welche Anlehnung an ein bestehendes System, wenn sie nur nicht bloße Nachbeterei ist, ist das natürliche. Doch ist es immer falsch, nur ein System zu kennen, denn jedes ist einseitig, und die bloße Hingabe an dasselbe macht einseitig. Wer mit

seinem Studium nicht über die Grenzen eines Systems hinausgekommen ist, hat gar nicht das Recht in psychologischen Fragen mitzusprechen; ihm fehlt es an psychologischer Urteilsfähigkeit. In der pädagogischen Litteratur macht sich leider diese psychologische Beschränktheit außerordentlich breit, sehr zum Schaden der Sache. Gegenüber den Versuchen aber, irgend ein System als für die Pädagogik allein brauchbar hinzustellen, sei sehr energisch betont, daß jedes ihr die erforderlichen Dienste leisten kann, wenn es mit Geist und ohne Einseitigkeit aufgefaßt wird, sofern es nur mit der christlichen Weltanschauung nicht in Widerspruch steht, also den Wesensunterschied des Geistes und Körpers und die Erhabenheit jenes über diesen voll anerkennt.

Anzuerkennen ist, daß die Psychologie Herbarts bisher der Pädagogik die meisten und besten Dienste geleistet hat, ohne daß es freilich auch an Schädigungen gefehlt hat. Eingehende Beschäftigung mit ihr kann keinem Erzieher erlassen werden. Herbart hat zuerst eine brauchbare, auf tüchtiger Beobachtung beruhende Darstellung der einzelnen Bestandteile des Seelenlebens und der allgemeinen Formen ihrer Verknüpfung gegeben, der man zwar nicht in allen Einzelheiten, wohl aber in den wesentlichsten Punkten zustimmen wird. Und dieser deskriptive oder empirische Teil der Psychologie ist für den Erzieher doch das Wichtigste, in dem er vor allem zu Hause sein muß, weil er in unmittelbarster Berührung mit seiner Praxis steht. Freilich verlangen wir von einer Wissenschaft noch mehr als das: Erklärung der empirischen Thatsachen; wir wollen, um mit Lotze (Grundzüge der Psychologie, S. 5) zu sprechen, die Natur des Subjektes dieses ganzen Lebens sowie die wirk-

lichen Kräfte und Bedingungen erkennen lernen, durch welche das Ganze dieses Lebens hervorgebracht und genötigt wird, jene erfahrungsmäßig bekannten Formen seines Verlaufs inne zu halten. Und dieser erklärende Teil der Psychologie hat doch auch nicht nur theoretischen Wert. Die metaphysische Auffassung, für die wir uns entscheiden, wird nicht ohne Rückwirkung bleiben auf die Würdigung der empirischen Thatsachen, und diese wiederum bestimmt ja unsere Praxis. Diesen Teil der Herbartischen Psychologie aber müssen wir als ungenügend bezeichnen. Indem Herbart naturwissenschaftliche Gesetze, deren Erkenntnis das Naturgeschehen in ein überraschend helles Licht setzte, einfach auf das Geistesleben übertrug, beging er einen methodischen Fehler, der ihm die Deutung der wesentlichsten Vorgänge verschloß. Die einzige That der Seele ist ihm das Vorstellen, die ihrem Wesen eigentümliche Reaktion auf äußere Reize. Alle andern Erscheinungen des Geisteslebens sollen sich aus der mechanischen Wechselwirkung der Vorstellungen erklären, welche die Seele zwar mit ihrem Bewußtsein begleitet, auf die sie aber weiteren Einfluß nicht üben kann, da sie sich nur in ihr als ihrem Schauplatz nach mechanischen Gesetzen abspielen.

Gewiß giebt es nun im Seelenleben Vorgänge, deren Zustandekommen eine gewisse Analogie zu dem materieller, nach mechanischen Gesetzen sich vollziehender aufweist, so die Assoziation und Reproduktion der Vorstellungen, und in Bezug auf sie mag man ja von einem geistigen Mechanismus sprechen, wenn man nur nicht glaubt, damit viel gesagt zu haben; denn der zwischen Atomen und zwischen Vorstellungen waltende Mechanismus wird doch wohl sehr verschieden sein. Wie aber durch den Me-

chanismus der Vorstellungen z. B. ein Begriff entstehen sollte, bleibt völlig unverständlich. Gewiß läßt das wiederholte Auftreten ähnlicher Vorstellungen neben den Einzelbildern ein mehr unbestimmtes Bild im Geiste entstehen, welches nur die gleichartigen Elemente der Eindrücke enthält; man hat das wohl als psychologischen Begriff bezeichnet. Wenn aber, wie das doch unstreitig der Fall ist, in dem logischen Begriff das Zusammensein der Elemente als eine nach einem inneren Gesetze bestehende Verknüpfung zu einem Ganzen, aus dem Wesen desselben mit Notwendigkeit folgend, gedacht wird, so bleibt das aus dem Mechanismus der Vorstellungen unverständlich; es kann nur verstanden werden als Wirkung einer neuen, höheren Thätigkeit der Seele, zu der sie freilich erst durch das Verhalten der Vorstellungen gereizt wird. Und so steht es mit den wesentlichsten Erscheinungen des Seelenlebens. Unter bestimmten Bedingungen wird die Seele durch das Verhältnis der Vorstellungen gereizt, durch Gefühle, unter andern durch Strebungen, wieder unter andern durch mehrere dieser Erscheinungen gleichzeitig zu reagieren; aber immer handelt es sich um neue Thätigkeiten, die sich aus dem bloßen Vorstellen nicht ableiten lassen, sondern darauf hinweisen, daß die Seele trotz ihrer Einheitlichkeit ihrem Charakter nach ganz verschiedene Leistungsfähigkeiten besitzt, die als Seelenkräfte zu bezeichnen nicht das geringste wissenschaftliche Bedenken gegen sich hat.

Der Kenner sieht, daß wir hier ganz auf dem Boden der Psychologie Lotzes stehen, und sie empfehlen wir neben der Herbartischen ganz besonders den psychologische Belehrung suchenden Pädagogen. Sie ist dargestellt in den

schon genannten Grundzügen der Psychologie (IV. Auflage, Leipzig 1889) und eingehend in jenem einzigartigen Werke, dem Mikrokosmus. (S. besonders im I. Band das 1. u. 2. Buch; im III. das 9. Buch.) Die völlige Fruchtbarmachung der Psychologie Lotzes für die Pädagogik ist leider noch eine Zukunftsaufgabe, gewiß aber eine höchst bedeutsame.

In Anlehnung an die Psychologie Lotzes sei nun auf die wichtigsten pädagogischen Aufgaben hingewiesen, welche die Thatsache der mannigfachen, aber in der Einheit der Seele verbundenen Kräfte stellt in Verbindung mit der andern, daß diese Kräfte sich nach allen Richtungen bethätigen sollen, die einen Wert für sich beanspruchen können.

Die Seele ist ein reizbares Wesen. Reize, die von außen kommen, Reize, die durch ihre eigenen Zustände entstehen, rufen in ihr Reaktionen hervor, in deren Mannigfaltigkeit sich die Mannigfaltigkeit ihres Wesens offenbart. Jedes geistige Leben geht aus von der Berührung des Geistes mit Objekten und setzt sich fort als Verarbeitung der dadurch herbeigeführten inneren Zustände.

Diese Berührung ist zunächst gleichsam eine zwangsweise. Aber der einmal erregte Geist folgt nur einem inneren Triebe, wenn er bald mehr oder minder eifrig Berührung mit Objekten sucht, sehen, hören, tasten will; und wenn er seine Kräfte an dem so gewonnenen Stoffe übt. Diesen Trieb, sich mit den Dingen in Berührung zu setzen und die gewonnenen Eindrücke zu verarbeiten, wollen wir Interesse nennen.

Natur, Menschenwelt, Gott beschließen in sich alle möglichen Objekte, sind also die drei großen menschlichen

Interessenkreise, die dem Geistesleben seinen Inhalt geben. Daß der Geist sich mit ihnen in Berührung setzt, ist natürlich; daß sein Verhältnis ein richtiges sei, hindert die Sünde, ist jetzt also kein ursprünglicher, sondern ein erst künstlich herbeizuführender Zustand.

Das richtige Interesse schildert Otto Frick in seinem an pädagogischer Weisheit so reichen didaktischen Katechismus (Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen, Heft I, S. 11), wenn er es bezeichnet als ein verständnisvolles Heimischsein in den Dingen, als gesteigerte Empfänglichkeit der auf stille Versenkung in die Objekte und auf hingebende Aufnahme von neuem Bildungs- und vor allem von Ewigkeitsgehalt gerichteten Organe der Seele, endlich als eine auf Erhaltung, Erweiterung und Vertiefung des geistigen Erwerbes gerichtete Kraft, den fruchtbarsten Boden, aus welchem ein energisches Wollen hervorwächst.

Dieses Interesse zu schaffen, es zu einer den Geist beherrschenden Macht zu erheben, ist nun diejenige Aufgabe der Erziehungsarbeit, von deren Gelingen das aller andern abhängt. Dieses Interesse erst führt die Entfaltung der Seelenkräfte auf ihre Höhe.

Es umfaßt nun mannigfache Einzelinteressen, denn es ist ein Interesse aller Seelenkräfte nach den genannten drei Richtungen.

4.

Die ursprünglichste Thätigkeitsform des Geistes ist das Empfinden, die ihm eigenthümliche, nicht näher zu beschreibende, sondern nur erlebbare Reaktion auf äußere Reize. Dasselbe ist einfach, wenn in seinem Inhalt eine Zusammensetzung aus ungleichartigen oder gleichartigen Teilen nicht bemerkbar wird (Lotze), zusammengesetzt, wenn dies der Fall. Bestehen die zusammengesetzten Empfindungen aus gleichzeitigen Reaktionen verschiedener Sinne, pflegen wir sie Anschauungen zu nennen. Sofern das naive Bewußtsein seinen Empfindungsinhalt als Abbildung äußerer Dinge betrachtet, bezeichnet es denselben als Wahrnehmungen. Vorstellungen sind die Erinnerungsbilder früherer Empfindungen. Bei den Empfindungen kommen ihr Inhalt und ihre Stärke in Betracht.

Dem Empfindungsinhalt gegenüber ist der Geist ganz gebunden; er kann einen solchen weder selbständig erzeugen noch ihn willkürlich umgestalten. Und da er einen wesentlichen Teil — freilich nicht den einzigen — des Materials bildet, aus dem sich der Geist seine so wunderbare Welt erbaut, so hat der Erzieher, der ja diesen Bau in seinen wichtigsten Stadien zu leiten berufen ist, mit ihm vor allem zu rechnen, eine Thatsache, deren Würdigung noch lange nicht allgemein und tief genug ist. Hier erstehen ihm Aufgaben wichtigster Art, auf die in Kürze hingewiesen sei.

Jeder gute Unterricht muß mit der Bildung der Sinne beginnen, und diese Arbeit darf nie ganz aus ihm entschwinden. Sein Ziel ist in dieser

Hinsicht eine möglichst genaue, lückenlose Auffassung dessen, was wir die Außenwelt zu nennen pflegen und auch hier so nennen wollen, wo wir es ja mit metaphysischen Fragen nicht zu thun haben.

Zunächst ist zu beachten, daß die Reizempfänglichkeit besonders der beiden höheren Sinne, des Gesichtes und des Gehöres, fast ausnahmslos eine Steigerung verlangt, jedenfalls aber einer sorgfältigen Ausbildung bedarf. Der Sinn für Farben und Töne wie für Formen ist bei vielen Menschen sehr stumpf, nicht zum wenigsten infolge ungenügender Ausbildung in der Jugend. Das ist ein empfindlicher Mangel, auch für das höhere Geistesleben. Nicht umsonst bezeichnet die Sprache eine wertvolle Erscheinung des letzteren, die Feinsinnigkeit, mit einem Namen, der von der Funktion der Sinne genommen ist. Ein Geist, der dazu gebildet ist, auch die feineren sinnlichen Unterschiede der Dinge scharf aufzufassen, wird davon als Phantasie, Verstand und Vernunft die wesentlichsten Vorteile haben.

Wie die Fähigkeit zu einfachen Empfindungen so ist auch die zu Anschauungen planvoll zu bilden; auch hier reicht das Naturprodukt nicht aus.

Jede Anschauung setzt sich aus mehreren, oft recht vielen teils gleichartigen, theils ungleichartigen Empfindungen zusammen, welche die anschauende Seele in der Gesamtauffassung eines Dinges vereinigt; sie ist genau, wenn in ihr möglichst alle von dem Dinge ausgehenden Reize zum Bewußtsein kommen. Je reicher und wechselnder nun die Anschauungswelt ist, um so größer ist die Gefahr, daß von den einzelnen Objekten ungenaue Anschauungen entstehen und sich der Geist allmählich daran gewöhnt, sich

mit ihnen zu begnügen. Bringt nun dazu noch der Unterricht vorwiegend Worte statt Sachen, spricht er z. B. von Pflanzen, Tieren, Gebäuden u. s. w., ohne sie in irgend welcher Form sinnlich anschauen zu lassen, so büßt der Geist immer mehr die Fähigkeit zu genauem Anschauen ein. So ist denn gerade bei vielen, die eine höhere Bildung genossen haben, dieselbe unglaublich gering.

Bildung zum Anschauen will nachdrücklich und konsequent geübt sein. Man stelle sinnliche Objekte vor die Zöglinge hin und leite sie an, „zuerst das Ganze, seine Form und Farbe, dann seine Teile, die Zahl, das Verhältnis, die Lage, die Verbindungs- und Bewegungsweise dieser Teile, ferner ihre Gestalt und Eigenschaften" (Wendt, Psychologische Methodik des Mädchenunterrichtes, S. 31, ein gutes Buch, dessen Studium sehr empfohlen werden kann) aufzufassen und lasse sie das Aufgefaßte in feststehender Ordnung aussprechen. Freilich muß der Unterricht mehr Dinge zur Anschauung bringen, als er sinnlich vorführen kann. Da müssen Modelle und Bilder eintreten, dabei vergesse man aber nicht, daß dieselben doch immer mehr oder weniger ungenaue Zeichen der Dinge sind, nach denen die Phantasie sie selbst sich einzubilden suchen soll, und daß ihr Bild nur dann einigermaßen treu ausfallen kann, wenn sie für das, was die Zeichen andeuten, im Gedächtnis wenigstens einen ähnlichen durch Anschauen sinnlicher Dinge gewonnenen Inhalt vorfindet. Und da der Unterricht für vieles, was er zur inneren Anschauung bringen will, nicht einmal Modelle und Bilder zur Verfügung hat, so ist er oft ganz darauf angewiesen, aus den Elementen dieses Gedächtnisinhaltes neue Bilder entstehen zu lassen.

Damit ist denn auch ein wichtiger Fingerzeig für die Auswahl des Anschauungsstoffes in den ersten Unterrichtsjahren gegeben. Es gilt nicht bloß das Anschauen zu üben, sondern es an Dingen zu thun, welche die Phantasie da verwerten kann, wo sinnliche Anschauungen nicht geboten werden können. Darum lasse man die Zöglinge ihre Heimat möglichst genau anschauen, damit der Unterricht auch da anschaulich sei, wo er Unangeschautes bringen muß. So wird die Heimatskunde zum wichtigsten Gegenstand der ersten Unterrichtsjahre, der gleich mit beginnendem Unterricht mit Nachdruck auftreten muß.

Die Stärke, mit welcher ein Empfindungsinhalt auftritt, ist auch ein wichtiges Moment für die richtige Auffassung der Dinge. Ihr Grad hängt nicht ausschließlich von der Stärke der äußeren Reize ab, sondern ebensosehr von der ihnen entgegenkommenden oder nicht entgegenkommenden Richtung der Seele, die wir Aufmerksamkeit nennen; so kann der in Gedanken Versunkene selbst lautes Geräusch überhören. Daß überhaupt der Unterricht bei allem Thun eines solchen Entgegenkommens, der Aufmerksamkeit, bedarf, ist selbstverständlich. Er kann dabei nicht ganz des Zwanges entbehren, aber erzwungene Aufmerksamkeit kann nie jene ersetzen, welche mit dem freien Interesse für die Dinge gleichbedeutend ist. Ein Unterricht, der ein solches nicht schafft, ist daher immer ungenügend.

Alles Empfinden und Anschauen hat für das Geistesleben aber nur insoweit Wert, als sein Inhalt auch nach dem Aufhören der Reize wieder vorgestellt werden kann. Die Vorstellungen als Erinnerungsbilder von Empfindungen und das Gedächtnis, das nichts anderes

ist, als das Verharren derselben im Geiste, sollen uns jetzt beschäftigen.

Wir betreten hiermit ein für die Pädagogik besonders wichtiges Gebiet der Seelenlehre. Einerseits verlangt das praktische Leben von einem jeden die Herrschaft über ein bestimmtes Maß von Vorstellungen; wir brauchen Kenntnisse und Fertigkeiten, und jede gute Erziehung hat bei der Feststellung des zu vermittelnden Vorstellungsstoffes das praktische Bedürfnis immer im Auge zu behalten. Andererseits hat unsere Vorstellungswelt einen sehr wesentlichen Einfluß auf unsere Sittlichkeit, wie schon die oberflächlichste Beobachtung lehrt. Welche Vorstellungen in dem Geistesleben mit besonderer Wucht auftreten und welche nicht, davon hängt es ab, ob jemand die sittlichen Weltzwecke fördern wird oder nicht, und die Weite des Vorstellungskreises bestimmt die Weite des Kreises, in dem sich die sittliche Bethätigung bewegen kann. So ist es denn eine gar wichtige Aufgabe der Pädagogik, dem Vorstellungskreis die erforderliche Weite zu geben und in ihm den Vorstellungen, denen eine normative Bedeutung zukommt, zu derjenigen Wucht zu verhelfen, welche sie zu „richtungbestimmenden Mächten im Gedankenverlauf" (Lotze, Mikrokosmus I, 238) macht.

Der Verlauf der Vorstellungen im Geistesleben ist ganz bestimmten Gesetzen unterworfen, deren Wesen unserer Einsicht so gut wie verschlossen, deren Wirkungsweise aber durch Beobachtung festgestellt ist. Ihre Kenntnis ist natürlich für jeden Erzieher unerläßlich.

Wir gehen aus von der Thatsache, daß die Anzahl der Vorstellungen, welche gleichzeitig dem Bewußtsein gegenwärtig sein können, eine beschränkte ist, daß sie aber mit

ihrem Verschwinden aus dem Bewußtsein noch nicht dem Geiste verschwinden, sondern als Unbewußtes in ihm verharren, um bei günstiger Gelegenheit wieder in das Licht des Bewußtseins zu treten. Die Ursache des Verschwindens ist sicher in dem Einfluß zu suchen, den die Vorstellungen auf einander üben. Dieser Einfluß kann augenscheinlich ein störender sein, so störend, daß er das Nebeneinanderbestehen bestimmter Vorstellungen ausschließt. Vorstellungen können eine solche Macht im Bewußtsein bekommen, daß andere aus ihm verschwinden müssen. Das Bewußtsein hat eben erfahrungsmäßig eine gewisse Enge, in der das Recht des Stärkeren sich rücksichtslos geltend macht.

Das ist augenscheinlich für den erziehenden Unterricht die fundamentalste Thatsache der ganzen Seelenlehre, vorausgesetzt natürlich, daß es möglich ist, Vorstellungen nicht nur eine vorübergehende, sondern dauernde Macht zu verschaffen. Wodurch dies geschehen kann, wird so für ihn eine der wichtigsten Fragen. Ihrer Beantwortung muß aber die Zurückweisung zweier Irrtümer vorhergehen, im Interesse der Psychologie wie der Pädagogik. Man hat die Ursache der gegenseitigen Störungen von Vorstellungen in ihrem Gegensatz und ihrem verschiedenen Stärkegrad gesucht; daß man es nach Lotzes schlagender Widerlegung (Mikrokosmus I, 227 ff.) noch thut, ist nicht recht zu verstehen und läßt vermuten, daß Lotze von denen, die über Psychologie und Pädagogik schreiben, nicht immer gelesen wird. Und doch steht es fest, daß, wer sich nicht mit diesem Denker auseinandergesetzt hat, über beides wenigstens nicht schreiben sollte. Nach unserer Meinung überzeugend hat er nachgewiesen, daß es zwar einen

stärkeren und schwächeren Inhalt der Vorstellungen giebt — z. B. kann man sich einen lauten und leisen Ton vorstellen —, daß der Inhalt der Vorstellungen ein gegensätzlicher sein kann — z. B. schwarz und weiß —, daß aber die Thätigkeit des Vorstellens selbst weder Stärkegrade noch Gegensätze kennt, daß z. B. die Vorstellung eines starken Tons keine stärkere Thätigkeit ist als die eines schwachen, und daß die Vorstellung des Schwarz nicht im Gegensatz steht zu der des Weiß; und doch würden nicht diese Inhaltsunterschiede, sondern die Thätigkeitsunterschiede die Hemmung von Vorstellungen erklärlich machen.

Aber giebt es nicht klare, minder klare und dunkle Vorstellungen, also wenigstens verschiedene Klarheitsgrade derselben?

In Bezug auf die einfachen Vorstellungen ist das zu leugnen. Die Vorstellung eines bestimmten Geschmackes, Tones, einer bestimmten Farbe kann ich nicht vollkommner oder unvollkommner haben. Wohl kann ich, wenn ich sie nicht habe, schwanken, welche der hierhergehörigen Vorstellungen, die ich in meinem Gedächtnis aufbewahre, für diesen bestimmten Fall, etwa für den Geschmack dieser Frucht, die Höhe dieses Tones, die Spezies dieser Farbe, herangezogen werden könnte. So entsteht der Schein einer unklaren Vorstellung, wo doch in Wirklichkeit keine vorhanden ist.

Wohl aber können zusammengesetzte Vorstellungen vollkommner oder unvollkommner vorhanden sein, d. h. lückenlos oder mehr oder weniger lückenhaft. „Klar ist jede Vorstellung, deren Teile vollständig und zugleich mit zweifelloser Bestimmtheit ihrer gegenseitigen Beziehungen

gedacht werden" (Lotze a. a. O. S. 233), unklar wird sie durch Ausfallen von Teilen und Unsicherheit über diese Beziehungen. Gesamtvorstellungen verschwinden allmählich, indem ein Teil nach dem andern verschwindet. Die beim Auffassen durch die Aufmerksamkeit vernachlässigten Teile verschwinden zuerst; dadurch werden augenscheinlich auch die andern weniger widerstandsfähig gegen die Hemmung durch andere Vorstellungen. Mit jedem neuen Wiederauftauchen erscheint der Komplex ärmer. Lange erhält sich vielleicht diese oder jene Vorstellung, die beim Anschauen besonders begünstigt gewesen war, sich mit besonderem Stärkegrade geltend gemacht hatte — wir brauchen wohl kaum zu sagen, daß, wenn wir dem Vorstellen Stärkegrade und Gegensätze absprechen, dies keineswegs von den Empfindungen gilt, für die beide von höchster Bedeutung sind — bis auch sie in ihrer Isolierung endlich aus dem Gedächtnis weicht. Andererseits nimmt die Klarheit einer Vorstellung dadurch zu, daß sie in neue Beziehungen zu andern tritt, der Komplex also, dem sie angehört, sich erweitert. Klarheitszunahme ist also nicht Anwachsen des Stärkegrades des Vorstellens sondern Inhaltsvergrößerung.

Damit ist denn ein Mittel gegeben, Vorstellungen im Geistesleben Macht zu verschaffen: es gilt sie in möglichst zahlreiche und feste Beziehungen zu andern zu setzen, vor allem keine Isoliertheit zu dulden. Eine für den Unterricht gar wichtige Erkenntnis. Wir klagen so oft über die Vergeßlichkeit unserer Zöglinge; in den meisten Fällen verschulden wir sie selbst durch Vernachlässigung der gekennzeichneten psychologischen Thatsache. Nicht nur herzustellen sind aber diese Beziehungen, sondern auch nach Möglichkeit zu befestigen dadurch, daß

wir die Vorstellungen bei ihren Reproduktionen immer wieder in dem Komplex auftreten lassen, dem sie angehören, also die verschiedenen Reihen durchlaufen lassen, deren Glieder sie sind. Wir wollen z. B. die Vorstellung einer Pflanze klar erhalten, die betrachtet ist. Dafür haben wir natürlich schon beim Anschauenlassen Sorge zu tragen. Wir richten also die Aufmerksamkeit zunächst auf alle Teile derselben, lassen Wurzel, Stengel, Blätter, Blüten, Früchte betrachten und zwar nicht nur für sich, sondern auch nach ihren Stellungen zu einander. So entsteht ein Vorstellungskomplex, den wir immer wieder in seiner ursprünglichen Ordnung reproduzieren lassen. Jetzt vergleichen wir die Pflanze mit ähnlichen und bestimmen so ihre Art und Gattung. Ihre Vorstellung ist nun das Glied einer Reihe geworden, in der sie nach ihren näheren oder weiteren Beziehungen zu andern Gliedern — die Gesichtspunkte für diese Beziehungen müssen natürlich feststehen — eine ganz bestimmte Stelle hat. Nunmehr betrachten wir sie in ihren Beziehungen zu der Umgebung, also beobachten den Standort, womit eine neue Vorstellungsreihe entsteht; dann in ihren Beziehungen etwa zum Menschen nach ihrem Nutzen oder Schaden für denselben: wieder ist eine neue Reihe geschaffen. Jede Wiederholung durchläuft nun nicht nur die Teilvorstellungen der Gesamtvorstellung der Pflanze, sondern auch die übrigen Reihen. Verfahren wir entsprechend bei allen Unterrichtsstoffen, so werden wir dieselben, soweit das möglich ist, vor Vergessenheit sichern. Möglich ist ein solches Verfahren freilich nur bei weiser Beschränkung des Stoffes. Darum wird auf unsern Schulen so viel vergessen, weil so viele Lehrer infolge

ungenügender pädagogischer Bildung nach falscher Gründlichkeit, d. h. nach möglichst wissenschaftlicher Vollständigkeit der Stoffüberlieferung streben und darüber die Zeit für die Befestigung des Stoffes verlieren.

In dieser Herstellung von Beziehungen zwischen den Vorstellungen besitzen wir auch das Mittel, die erwähnte Enge des Bewußtseins für Vorstellungen zu erweitern. Ein Geist, der immer nur über eine geringe Anzahl von Vorstellungen gleichzeitig verfügen kann, ist in Wissenschaft, Kunst und Leben sehr im Nachteil. Wie oft können z. B. praktische Entscheidungen folgenschwerster Art nur dann heilsam ausfallen, wenn wir gleichzeitig eine große Anzahl von Vorstellungen im Bewußtsein haben und zwischen ihnen abwägen. So wird es eine wichtige Erziehungsaufgabe, die ursprüngliche Enge des Bewußtseins zu erweitern. Da ist denn wichtig Lotzes Satz: „Nur für unverbundenes Vieles hat das Bewußtsein keinen Raum; es ist nicht zu eng für eine Mannigfaltigkeit, deren Glieder wir durch Beziehungen geteilt, geordnet und verbunden denken“ (a. a. O. S. 239). Planvoll und konsequent muß der Unterricht die Zöglinge daran gewöhnen, beim Auffassen der Dinge solche Beziehungen herzustellen. Kein räumliches Gebilde sollen sie betrachten, ohne auf die räumlichen Verhältnisse der Teile zu achten, ohne dasselbe in räumliche Beziehungen zu andern Dingen im Raume zu setzen, kein zeitliches Ereignis, ohne es auf vorhergehende, gleichzeitige und nachfolgende zu beziehen. Dann treten die inneren Beziehungen der Denkkategorien hinzu, von denen wir noch zu handeln haben werden. So erscheint denn die Herstellung solcher Beziehungen für die materiale wie für die formale Bildung gleich notwendig.

Aber die Erziehung soll nicht nur eine Anzahl von Vorstellungen zu einem möglichst gesicherten Besitz des Geistes machen und denselben befähigen, viele derselben gleichzeitig im Bewußtsein gegenwärtig zu haben; damit ist für die Bildung der Persönlichkeit ihrer Zöglinge, welche doch die wichtigste Aufgabe ist, noch wenig erreicht; die bloße Bildung zur Intelligenz erfordert schon wesentlich mehr, noch mehr die Bildung zum religiös-sittlichen Handeln.

Die Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen haben für das Geistesleben sehr verschiedenen Wert. Ein Wissensstreben, das ohne Würdigung der Bedeutung eine möglichst große Menge des Wißbaren erstrebt, kann als Besonderheit unter den menschlichen Bestrebungen wohl anerkannt werden, die Erziehung aber muß auswählen und sucht es auch nicht bei den Zöglingen hervorzubringen, denn im allgemeinen muß doch gelten, daß das Wissen *allgemeine* Lebenszwecke fördern soll, und ein solches Wissen will die Erziehung übermitteln.

So bleiben eine Menge Vorstellungen außerhalb ihrer Sphäre, weil sie diesem Zwecke gegenüber indifferent sind. Von denen, die in dieselbe fallen, sucht sie bestimmte in möglichst unlösbare Verbindungen zu bringen und diesen Verbindungen einen normierenden Einfluß im Geistesleben zu verschaffen, weil nur ihre Herrschaft einen richtigen Verlauf desselben herbeiführt. Dadurch sucht sie andere Verbindungen auszuschließen, weil dieselben unzulässig sind. *Normierende Vorstellungen zu schaffen ist wieder eine Hauptaufgabe des erziehenden Unterrichts*; in den Begriff der Vorstellungen sei hier der der Vorstellungsverbindungen mit einbezogen.

Freilich auch ohne Erziehung tritt das Geistesleben des Einzelnen unter die Herrschaft normierender Vorstellungen. Die allgemeine und seine besondere Erfahrung schafft solche; eine Fülle derselben bringt ihm die Sitte entgegen; auch die Sprache ist eine normierende Macht. Viele der durch diese Faktoren gegebenen Normen soll die Erziehung befestigen, die Herrschaft anderer wieder muß sie brechen, weil sie unberechtigt ist. So behauptet eine vermeintliche Erfahrung, daß dreizehn nicht zu Tische sitzen sollten; so fordert eine Standessitte, Beleidigungen durch Zweikampf zu sühnen; so stellt der Sprachgebrauch in dem Begriff der Bildung die Bildung der Intelligenz einseitig in den Vordergrund. Das Leben gar vieler Menschen wird durch die Normen solcher und ähnlicher Vorstellungen völlig beherrscht. Immer sind solche Menschen schlecht erzogen. Eine gute Erziehung soll ihre Zöglinge überhaupt dahin führen, daß sie Vorstellungen, welche die Autorität des Alters und einer gewissen Allgemeingültigkeit für sich haben, gern einen gewissen Respekt entgegenbringen, doch aber sich ihnen nie blindlings unterwerfen, sondern nur dann, wenn sie ihren Wert fühlen und erkennen.

Vielfach wird also die Erziehung Erfahrung, Sitte, selbst die Sprache zu berichtigen haben, indem sie unbedingte Normen schafft. Solche aber bieten uns allein die Logik, Ästhetik, Ethik und Religion. Eine unbedingte logische Norm enthält z. B. der Satz: Jede Ursache muß eine Wirkung haben; eine ästhetische die Behauptung: Zur Schönheit gehört die Harmonie der Teile eines Ganzen; eine ethische die Forderung: Du sollst nicht falsch Zeugnis reden wider deinen

Nächsten; eine religiöse die Glaubensthatsache: Gott ist die Liebe.

Eine Erziehung, die nicht die wichtigsten dieser Normen, die wir objektive nennen wollen, weil ihre Herrschaft nicht die Eigentümlichkeit dieses oder jenes sondern überhaupt des menschlichen Geisteslebens sein soll, zur Herrschaft geführt hat, hat ihre Aufgabe nicht erfüllt, wofür sie freilich nicht immer, doch recht oft die Schuld trifft.

Vorstellungen werden zu richtunggebenden Mächten in dem Geiste der Zöglinge schon durch Gewöhnung an sie; schon das Leben in einer Sphäre, in der sie unbedingt herrschen, sichert ihre Herrschaft, und zwar um so mehr, je mehr dieselbe die Wucht der Autorität besitzt. Darum werden die wichtigsten Erziehungsresultate immer verkümmert, wenn in einem Hause, in einer Schule kein einheitlicher Geist herrscht oder beiden ein ausgesprochener Charakter fehlt. Die Bedeutung einer charaktervollen Erzieherpersönlichkeit erklärt sich hierdurch. Der Zögling, der in seiner Sphäre lebt, kann in den seltensten Fällen umhin, etwas von seiner geistigen Eigenart anzunehmen.

Doch diese Macht reicht nicht aus. Abgesehen von andern würde jede neue Lebenssphäre, in welche der Zögling tritt, die Vorstellungen bedrohen, welche sie zur Herrschaft geführt. Darum sucht die Erziehung zur Gewöhnung die Einsicht in die Berechtigung und Notwendigkeit, in die Bedeutung und den Wert gewisser Vorstellungen zu fügen.

Mit diesen beiden Mitteln wird sie für das Gebiet der Logik ausreichen; schon nicht mehr für das der Ästhetik, wo die bloße Einsicht in das Wesen des Schönen

noch keineswegs vor Geschmack am Häßlichen sichert; am allerwenigsten für das Gebiet des religiös-sittlichen Lebens, wo durch die Sünde die bestimmende Macht der rechten Einsicht auf das weitere Geistesleben oft gebrochen ist, oft wenigstens stark beeinträchtigt. Wie wenig fragt z. B. die Leidenschaft nach der rechten Einsicht!

So würde die Erziehung auf das Wichtigste verzichten müssen, was wir von ihr fordern zu müssen glauben: das Handeln unter die Herrschaft religiös-sittlicher Gesetze zu stellen, wenn es nicht möglich wäre, die Vorstellungen mit den Mächten zu assoziieren, welche den entscheidendsten Einfluß auf das menschliche Geistesleben haben, mit den Gefühlen.

In einer systematischen psychologischen Darstellung würde an dieser Stelle nicht von ihnen zu handeln sein; unser pädagogischer Zweck braucht sie hier, doch müssen wir uns auf Andeutungen beschränken.

„War es eine ursprüngliche Eigentümlichkeit des Geistes, Veränderungen nicht nur zu erfahren, sondern sie vorstellend wahrzunehmen, so ist es ein ebenso ursprünglicher Zug desselben, sie nicht nur vorzustellen, sondern in Lust und Unlust auch des Wertes inne zu werden, den sie für ihn haben". (Lotze, a. a. O. S. 269). Dieses unmittelbare Erleben des Wertes der Vorstellungen für den Geist in Lust und Unlust an ihnen nennen wir Fühlen, die Erlebnisse Gefühle.

Lust an den Vorstellungen, die im Geistesleben herrschen sollen, Unlust an ihren Gegensätzen soll die Erziehung schaffen.

In Bezug auf das Wie kann hier nur bemerkt werden, daß erfahrungsmäßig Gefühle sich leicht an Gefühlen ent-

zünden. Darum brauchen wir Erzieher, die nicht nur Einsicht besitzen sondern auch Begeisterung für die Welt des Schönen, Guten, Göttlichen, Widerwillen gegen ihre Gegenwelten und Fähigkeit, der Begeisterung und dem Widerwillen zündenden Ausdruck zu geben.

Wo nun Gewöhnung, Einsicht und Gefühl für Vorstellungen eintreten und andere ablehnen, da wird, abgesehen von besonders ungünstigen Fällen, denen gegenüber wir nun einmal machtlos sind, die Herrschaft der ersteren gesichert sein.

Auf die Frage, wie Vorstellungen, welche aus dem Bewußtsein entschwunden sind, wieder in dasselbe zurückkehren, können wir hier nur hinweisen. Die empirische Psychologie bietet der Pädagogik ein gesichertes thatsächliches Material, dessen sie für die Bildung der Erinnerung bedarf.

Die erwähnten unbedingten Normen des Geisteslebens führen uns über die Vorstellungen hinaus zu höheren Thätigkeitsweisen des Geistes, in denen er sich in immer größerer Freiheit über die Gebundenheit durch die Außenwelt erhebt und sich seine eigene Welt erbaut, in welcher die Vorstellungen in Ordnungen und Verbindungen erscheinen, die sein eigenstes Werk sind. In diesen Thätigkeitsweisen offenbaren sich höhere Fähigkeiten, zu denen die Reize in den von uns behandelten niederen Thätigkeiten bestehen, ohne welche diese Fähigkeiten sich nie in Thätigkeiten umsetzen würden.

Alles höhere Geistesleben beruht auf der Einbildungskraft, die trotzdem meistens ein Stiefkind der Pädagogik ist. Sie ist die Fähigkeit, die Vorstellungskomplexe, die sich mit einem gewissen mechanischen Zwange in dem

Geiste gebildet haben, in ihre Elemente aufzulösen und diese zu neuen Verbindungen zusammenzufügen, welche die Anschauung nicht vermittelt hat.

Wie oft braucht der Unterricht sie! Dinge, Personen sollen vorgestellt werden, die nicht angeschaut werden können, Situationen geistig nacherlebt, die nicht wirklich erlebt sind, oder auch vorerlebt als bloße Möglichkeiten, die einmal Wirklichkeiten werden können. Ohne sie sinkt ein großer Teil des naturgeschichtlichen und geographischen und fast das ganze Gebiet des geschichtlichen Unterrichtes zu bloßer Wortüberlieferung herab; ohne sie bleibt jedes Kunstwerk gänzlich oder wenigstens zum größten Teil unverstanden, denn immer kann der Künstler nur andeuten, was er gelebt hat, und muß darauf rechnen, daß wir nach diesen Andeutungen ihm nachschaffen. Und die Erziehung, welche für das künftige Leben der Zöglinge bilden will, muß sie oft genug in mögliche Situationen desselben versetzen, um die vermittelte Einsicht auf sie anwenden zu lassen. Die hohen sittlichen Tugenden der Billigkeit und des Wohlwollens setzen die Fähigkeit voraus, sich in die äußere und innere Lage anderer zu versetzen; lebendige Religiosität gedeiht nicht in der Sphäre bloßer religiöser Begriffe, sie strebt nach einem geistigen Anschauen Gottes und seiner Herrlichkeit. Die höchsten Werte bleiben ohne Einbildungskraft unerlebbar. Weil wir die Einbildungskraft unserer Zöglinge so wenig in Thätigkeit setzen, darum bleibt unser Unterricht meistens ohne die tiefen und nachhaltigen Wirkungen, die wir doch durch ihn üben möchten.

Erziehliche Bildung der Einbildungskraft ist also wahrlich eine bedeutsame Erziehungsaufgabe. Einerseits werden

wir ihr diejenige Lebendigkeit zu geben haben, welche sie da in Thätigkeit setzt, wo es etwas einzubilden giebt, und das thun wir, wenn wir sie möglichst oft zu Thätigkeit nötigen und dieselbe leiten; andererseits gilt es, sie so weit durch die Gesetze des Denkens und der Schönheit zu normieren, daß ihre Bildungen nicht zu willkürlichen, launenhaften Phantastereien entarten. Die so normierte Einbildungskraft pflegt Phantasie genannt zu werden. Die Einbildungskraft ist nun auch Voraussetzung der Verstandesthätigkeit, die ebenso oft überschätzt wird wie jene unterschätzt, ein Hinweis, bei dem die vollste Wertschätzung derselben bestehen kann. Jeder Begriffsbildung muß die Auflösung gegebener Vorstellungskomplexe durch den Geist vorausgehen, wobei ihn die Erfahrung freilich zunächst leitet. Vorstellungskomplexe werden in ihre Elemente aufgelöst, die ungleichartigen ausgeschieden, die gleichen aber durch ein rein geistiges Band verbunden, welches die Erfahrung nicht giebt. Indem wir die thatsächliche Verknüpfung, die in vielen Einzelnen sich wiederholt, als ein zusammengehöriges Ganzes auffassen, in ihrer Verbindung durch den unteilbaren Sinn des Wesens verbürgt, dessen Bild sie sind, (Lotze, a. a. O. S. 262) gehen wir über alle Erfahrung hinaus. So schaffen wir im Begriffbilden, Urteilen, Schließen rein geistige Beziehungen, ohne welche die Welt der Vorstellungen uns erdrücken würde.

Auf die Einzelaufgaben der Verstandesbildung brauchen wir hier nicht einzugehen. Nur das ist mit Nachdruck zu betonen: der Unterricht hüte sich, fertige Begriffe und Urteile zu überliefern; es ist das für die Intelligenz wie für die Sittlichkeit gleich gefährlich. Alle Begriffe und

Urteile müssen aus Vorstellungsstoff mit den Zöglingen erarbeitet werden; und es ist dafür Sorge zu tragen, daß hinter ihnen stets die Vorstellungen stehen, aus denen sie geworden sind. Fertig überlieferte Begriffe und Urteile sowie solche, hinter denen keine Vorstellungen mehr stehen, sind nur geistiger Scheinbesitz, keine wirkliche Erkenntnisbereicherung des Geistes. Wenn, wie es so oft geschieht, in der Litteraturstunde vorgetragen wird, Schiller sei ein idealistischer, Goethe ein realistischer Dichter — eine Behauptung übrigens auch sachlich von sehr zweifelhaftem Wert — so ist auch dann noch damit für die Erkenntnis derselben so gut wie nichts gewonnen, wenn allerhand begriffliche Auseinandersetzungen über Idealismus und Realismus in der Poesie hinzugefügt werden. Betrachten wir aber mit unsern Zöglingen eine Anzahl bedeutendster Schöpfungen unserer Dichter, lassen sie auf den künstlerischen und geistigen Gehalt, auf die Art der künstlerischen Formgebung achten, vergleichen mit ihnen bei jedem derselben das Beobachtete und fassen dann die Ergebnisse dieses Vergleiches in Urteilen zusammen, so enthalten diese Urteile einen bedeutsamen Erkenntniszuwachs. Hierbei werden wir Sorge zu tragen haben, daß Begriffe und Urteile nicht, wie so gern geschieht, verfrüht gebildet werden, ehe nicht eine reiche und sorgfältige Beobachtung der einzelnen Fälle, deren Gemeinsames zusammengefaßt werden soll, vorhergegangen ist. G e w i s s e n h a f t i g k e i t hierin braucht die Wissenschaft, die Sittlichkeit und das praktische Leben.

Indem wir nun durch dieses Gewinnen von Begriffen und Urteilen dem Geiste materialen Bildungszuwachs verschaffen, üben wir zugleich damit die Verstandeskraft, fördern also die formale Bildung.

Die Reize zu den höchsten Seelenthätigkeiten nun gehen wieder von dem **Gemütsleben** mit seinen Lust- und Unlustempfindungen aus.

Das Weltbild, welches der Verstand giebt, wird nie das menschliche Gemüt befriedigen. Wenn er die Fähigkeit, die Werte des Daseins in Lust und Unlust unmittelbar zu erleben, auf die im Verhältnis zu der Gesamtzahl der Wesen verschwindend kleine Anzahl der sogenannten Lebewesen, im besondern der Menschen, beschränken will, so wird die **Phantasie**, und zwar nicht nur die dichterische, sondern überhaupt die naiv sich bethätigende, sie in der ganzen Welt des Seienden finden, besonders aber in der organischen Natur. Es ist nicht nur ursprünglich mehr **gewesen** als ein bildlicher Ausdruck, wenn die Sprache die Pflanze sich nach dem Regen, der Sonne sehnen läßt, es ist auch jetzt meistens noch mehr, nämlich eine unwillkürliche Auffassung. Ohne diese Phantasie gäbe es die herrlichsten Perlen der Naturpoesie nicht, ohne sie kein Verständnis derselben, ohne sie kein tiefes Naturgenießen. Die Phantasie wird hier einem Bedürfnis des Gemütslebens gerecht, das die Vorstellung einer Welt, deren größter Teil nichts weiter wäre als Produkt des Waltens rein mechanischer, materieller Kräfte, mit unerträglicher Unlust erfüllt. Wenn ferner der Verstand die Reihe der Ursachen, die er schafft, nirgendwo abschließen, die unzähligen Fäden gesetzlicher Verknüpfung, die er nebeneinander scharfsinnig verfolgt, nicht zuletzt zu einem unlösbaren Zusammenhange verflechten, die vielfach bedingten Wirklichkeiten nicht an ein Dasein von unbedingter Natur knüpfen kann (Lotze, a. a. O. S. 267), so wird das Gemüt ein solches Weltbild immer unerträg-

lich finden. So reizt es den Geist, sich als Vernunft zu bethätigen und als solche sich über die Bruchstücke der Verstandeswelt, dieselbe weise benutzend, zu der Totalität einer einheitlichen Weltauffassung zu erheben. Wenn der Verstand zufrieden ist, den bloßen Nutzen der Dinge erkannt zu haben, so fordert das Gemüt sittliche Werte, deren Verwirklichung unabhängig von allen Nützlichkeitsrücksichten erfolgen muß. Wenn der Verstand in allem Werden nichts weiter sieht als die mechanische Verknüpfung der Ereignisse in dem Verhältnisse von Ursache und Wirkung, so ist dem Gemüte ein solches Werden wertlos, es will in dem Werden die Verwirklichung sittlicher, idealer Zwecke und damit idealen Fortschritt finden. Wenn der Verstand in allem Geschehen nur das Walten von Kräften findet, die kein inneres Verhältnis zu ihren Produkten haben können, ebensowenig wie diese zu ihnen, so sucht das Gemüt in ihm die Bethätigung eines persönlichen Wesens, zu dem das Herz sich in Beziehung setzen kann. So treibt das Gemüt den Geist zu seinen herrlichsten Schöpfungen; in der dichterischen Verklärung der Welt, der philosophischen Weltauffassung, der Sittlichkeit und der natürlichen Religion, welche der Offenbarung von oben entgegenkommt, besitzen wir dieselben. Sie erst verwandeln die Welt der Formen in eine Welt höchster Werte. Und kein Verstandesfanatismus soll uns die Überzeugung nehmen, „daß in jenem Gefühl für die Werte der Dinge und ihrer Verhältnisse unsere Vernunft eine ebenso ernst gemeinte Offenbarung besitzt, wie sie in den Grundsätzen der verstandesmäßigen Forschung ein unentbehrliches Werkzeug der Erfahrung hat". (Lotze, a. a. O. S. 275.)

Gegenüber dem modernen Verstandesfanatismus aber und seinen die höchsten Werte des Lebens vernichtenden Wirkungen hat die christliche Erziehung die heilige Pflicht, die volle Würdigung dieser Thatsache bei ihren Zöglingen zu schaffen. Wir können unsern Zöglingen auch auf den höheren Schulen keine abgeschlossene Weltauffassung vermitteln, aber wir können Ausblicke auf eine solche geben, den Drang, sich eine solche zu schaffen, erwecken, und die Einsicht klären, daß in ihr das Gemüt mindestens dieselben Rechte hat wie der Verstand. Zu gleicher Zeit können und sollen wir aber auch die Erkenntnis vorbereiten, wie die menschliche Vernunft der Unterstützung durch die göttliche Offenbarung bedarf, wenn die tiefste Sehnsucht des Menschenherzens befriedigt werden soll.

Aus dem Gemüte erwächst nun zuletzt noch die Thätigkeit des Geistes, die wir als Willen bezeichnen.

Der gesunde Geist reagiert auf Unlustgefühle durch Strebungen, die Ursachen derselben zu entfernen und an Stelle des unlustschaffenden Zustandes einen lustschaffenden zu setzen, den entweder die Erinnerung oder die Phantasie ihm vorstellt. Verbindet sich hiermit die Vorstellung des dazu geeigneten Thuns, so hat dieser Vorstellungs- und Gefühlsvorgang oft unmittelbar die Umwandlung beabsichtigende Bewegungen zur Folge, ohne daß wir noch eine besondere Geistesthätigkeit anzunehmen hätten; die einfachste Beobachtung der Wirklichkeit zeigt, wie oft schon bloße Vorstellungen ganz ohne unsern Willen Bewegungen verursachen. Selbst viele komplizierte Handlungen geschehen in dieser unwillkürlichen Weise.

„Mit Recht sprechen wir vom Wollen nur dann, wenn in einer Überlegung die Beweggründe zu verschie-

denen Handlungen und ihre Werte mit vollem Bewußtsein verglichen werden, und dann eine Entscheidung für die eine von ihnen gefällt wird.“ (Lotze, Grundzüge der Psychologie, S. 94.) Wohin die Entscheidung fällt, hängt davon ab, welche Vorstellungen eine normierende Macht geworden sind; wir können also in Bezug auf die Willensbildung auf das über die Vorstellungen Gesagte verweisen. Ziel der christlichen Erziehung bleibt, daß in jedem Kampf die religiös-sittlichen Beweggründe den Sieg mit wachsender Mühelosigkeit davontragen, weil die religiös-sittlichen Vorstellungen ein für allemal als die höchsten Werte unter allen möglichen gefühlt werden. Hierin beruht das Wesen des religiös-sittlichen Charakters.

Wenn nun aber auch die Erziehung alle diese Geisteskräfte zu möglichst hoher materialer und formaler Bildung führt, so bleibt doch ihre Arbeit immer unvollständig. Bildung ist eine Lebensarbeit, zu welcher die äußere Nötigung früher oder später aufhört. Soll sie fortgesetzt werden, muß dem Geiste eine innere Nötigung innewohnen, und sie in ihm lebendig zu machen, ist wahrlich nicht die geringste Erziehungsaufgabe. Diese innere Nötigung ist jenes von uns oben mit Fricks Worten gekennzeichnete Interesse. Leicht geschieht es nun, daß eine innere Nötigung dem Geiste nur die Richtung auf einen besondern Erscheinungskreis giebt und daß er sich in ihm nur mit einzelnen seiner Kräfte heimisch macht. Dann wird seine Bildung einseitig; aber Einseitigkeit der Bildung ist von verschiedenen Gesichtspunkten aus betrachtet ein Übel; der wesentlichste ist der sittliche, daß sie das von Gott gewollte Zusammenwirken aller Berufenen zur Förde-

rung seiner Zwecke erschwert, schädigt, ja unmöglich macht. Darum soll die Erziehung allen Kräften des Geistes, je nachdem sie dafür in Betracht kommen, die Richtung auf jene drei großen menschlichen Interessenkreise geben, aus denen das Geistesleben seinen Inhalt empfängt: Natur, Menschenwelt, Gott; sie soll also Vielseitigkeit des Interesses zu schaffen suchen, mit der es sich ja vollständig vereinigt, daß in der in ihr beschlossenen Mannigfaltigkeit geistiger Richtungen eine oder mehrere mit besonderem Nachdruck auftreten. Nur verschließen soll sich der Geist gegen keins der möglichen menschlichen Interessen, damit er mindestens alle zu würdigen vermöge.

Maßgebend ist für das Überwiegen dieser oder jener Richtung die natürliche Veranlagung, welche der Erzieher durchaus zu achten hat, übrigens auch wesentlich gar nicht umgestalten kann. Wie sehr es zu verlangen ist, daß dem Erzieher bei seiner Arbeit die ideale Persönlichkeit vorschwebe, deren Wesen wir oben bestimmt haben, ebensosehr muß er doch auch die Thatsache würdigen, daß jede Wirklichkeit hinter ihrem Ideale zurückbleibt, also auch keine wirkliche Persönlichkeit der idealen ganz entsprechen wird. Möglichste Annäherung an dieselbe innerhalb der Schranken der natürlichen Veranlagung kann allein erstrebt werden. Darum hat jeder Erzieher mit peinlicher Gewissenhaftigkeit die individuelle Art seiner Zöglinge zu studieren, und, soweit das möglich ist, seine Arbeit ihr anzupassen, um nach Maßgabe des allgemeinen Ideals der religiös-sittlichen Persönlichkeit wenigstens das besondere dieser und jener Persönlichkeit zu bilden. Nur zu oft geschieht es dabei, daß der Erzieher seine eigene Persönlichkeit zum Maßstab der zu

bildenden nimmt und infolge dessen gewaltthätig diese umzubilden sucht. Gewaltthätige Persönlichkeiten aber, die keinen tiefen Respekt vor andern Persönlichkeiten als eigenartigen Darstellungen des Menschentums haben, sollten von der Erziehungsarbeit fern bleiben.

5.

Wir unterscheiden Fachbildung und allgemeine Bildung und verstehen unter dieser ein Gerichtetsein des Geistes auf die allgemeinen menschlichen Interessen und ein Heimischsein in ihnen. Jede Erziehung will sie schaffen, womit die Rücksichtnahme auf die praktischen Bedürfnisse des künftigen Lebens der Zöglinge sich wohl vereinigen läßt.

Die allgemeine Bildung kann eine niedere oder höhere sein. Ohne hier auf eine Entwicklung der unterscheidenden Merkmale einzugehen, sagen wir nur, daß letztere sich von ersterer durch den größeren Reichtum und die größere Mannigfaltigkeit sowohl des Vorstellungsinhaltes als auch des durch die höheren Geistesthätigkeiten gewonnenen höheren Bewußtseinsinhaltes unterscheidet. Im besonderen ist ihr philosophischer und geschichtlicher Charakter hervorzuheben. Natürlich sind die Abstufungen der Bildungsgrade sehr mannigfach, und es läßt sich nicht mathematisch genau bestimmen, wo die Grenze zwischen der niederen und höheren Bildung zu ziehen ist; jede dieser Hauptstufen hat auch wieder ihre Gradunterschiede. Immer aber verlangen wir von höherer Bildung einen gewissen Reichtum des Wissens und in irgend welchem Maße die hervorgehobenen Charaktermerkmale.

Besonders die höhere Bildung nun läßt wieder verschiedene Arten unterscheiden, welche doch völlig gleichwertig sein können, wie sehr man auch in manchen Kreisen geneigt ist, einer bestimmten Bildungsart den höchsten Rang zuzuweisen. Das Vorurteil, daß die altklassische Bildung diese Stellung einnehme, ist zwar stark erschüttert aber noch lange nicht vernichtet, obwohl das sicherlich auch nur eine Frage der Zeit ist. Eine Zeit mit so reichem Culturinhalt wie die moderne und mit so vielen hochbedeutsamen Aufgaben, deren Lösung ein völliges geistiges Heimischsein in ihr verlangt, kann auf die Dauer gar nicht den wesentlichsten Teil des allgemeinen Bildungsstoffes aus einer längst entschwundenen Vergangenheit nehmen, deren Verhältnisse und sittliche Grundanschauungen von denen der unsrigen grundverschieden sind. Gewiß hat die moderne Cultur hochwichtige Bildungselemente aus jener Vergangenheit in sich aufgenommen und wird sie hoffentlich treu bewahren, denn ihr Verlust würde ein Herabsinken des Bildungsniveaus sein. Darum werden wir jederzeit einer gelehrten Beschäftigung mit dem klassischen Altertum bedürfen, die immer wieder ihrer Zeit in den ihren Bedürfnissen und Forderungen angemessenen Formen die Schätze desselben vermittelt; sie aber ist Sache der Fachbildung. Die höhere allgemeine Bildung wird von diesen Schätzen je nach ihrer besondern Art ein größeres oder geringeres Maß ihren Zöglingen zuzuführen haben; schon ihr geschichtlicher Charakter verlangt das, und wir können urteilen, ohne eine gewisse Kenntnis des klassischen Altertums giebt es keine höhere Bildung. Aber bei aller ihrer Idealität muß doch ihr Hauptinteresse der Gegenwart

angehören, muß sie wesentlich in ihrer Zeit und in ihrem Volke wurzeln, um die sittlichen Pflichten, die jeder für seine Zeit und sein Volk vor allen andern hat, erfüllen zu können. Daß die vorwiegende Beschäftigung mit dem klassischen Altertum dazu am besten befähigen soll, ist schwer zu verstehen; natürlich wäre es, wenn sie das zum mindesten erschwerte, und so wird es auch wohl sein. Auch die Behauptung, daß die Beschäftigung mit den altklassischen Sprachen eine größere formalbildende Kraft habe als die mit den anderen, etwa der französischen, entspricht nicht den Thatsachen; die versuchten Beweise haben wohl Beweiskraft immer nur für diejenigen gehabt, die schon überzeugt waren. Betrachten wir nun den Reichtum der vorhandenen Bildungsmittel, welche uns die verschiedenen Interessenkreise liefern, so ist klar, daß wir ihn nur immer so für unsere Bildungsarbeit verwenden können, daß wir einzelne derselben als Hauptmittel, andere als Nebenmittel behandeln; nur so können wir den Geist in die Tiefe und doch auch zugleich in die Weite führen. Je nach den Gegenständen nun, welche als Hauptbildungsmittel mit besonderem Nachdruck betrieben werden, wird die Bildung einen verschiedenen Charakter erhalten, ohne damit aufhören zu müssen, den Charakter der allgemeinen Bildung zu bewahren. Zwei Hauptarten treten besonders merkbar auseinander: die mit vorwiegend geschichtlichem und die mit vorwiegend mathematisch-naturwissenschaftlichem Charakter, die natürlich beide in gleichem Maße einen religiös-sittlichen Charakter haben können und haben sollen, auch dasselbe Maß formaler Bildung zu erzeugen im stande sind. In jener liegt auf dem fremdsprachlichen wie auf

dem sprachlichen Unterrichte überhaupt besonderer Nachdruck, weil Sprachkenntnis der wichtigste Zugangsweg zu den geschichtlichen Culturbildungen ist; sind doch die Sprachen selbst ein bedeutendes geschichtliches Culturerzeugnis.

Welche Gesichtspunkte kommen nun bei der Frage nach der zu wählenden Bildungsart und zu erstrebenden Bildungshöhe in Betracht? Zunächst der rein ideale des absoluten Wertes der Bildung, der verlangt, daß jeder sich so viel Bildung erwerbe, als seinen Verhältnissen und Kräften zugänglich ist, wobei nun freilich die Pflicht gegen die praktischen Lebensaufgaben nicht zu vergessen ist; doch können beide Gesichtspunkte eine sie gegenseitig fördernde Verbindung eingehen. Gewiß will aber die Verwertbarkeit tüchtigen Wissens für das praktische Leben selbständig betont sein. Ein wichtiges Wort sprechen die Anlagen mit, die viel mehr berücksichtigt werden sollten als es in der Regel geschieht. Falsch gewählte Bildungswege können das ganze Glück einer Jugend, ja eines Lebens vernichten. Auch die soziale Stellung kann nicht ganz außer Ansatz bleiben; nicht ganz mit Unrecht ist uns eine niedere Bildung zugleich eine solche der niederen Stände und lassen wir die höhere in erster Linie für die höheren bestimmt sein. Aber dieser Gesichtspunkt sollte doch im ganzen weniger ausschlaggebend sein als dies der Fall zu sein pflegt. Ist ein Kind höherer Stände unfähig, sich eine höhere Bildung anzueignen, so versündigt man sich gegen dasselbe, wenn man ihm eine solche aufzuzwingen sucht, nicht weniger freilich gegen ein ausgezeichnet beanlagtes Kind aus niederem Stand, wenn man ihm nicht nach Möglichkeit den Zugang zu höherer Bildung erleichtert.

6.

Durch welche Bildungswege nun können wir unsere Zöglinge zu den gekennzeichneten Bildungszielen führen? Wir nennen mit Wendt (a. a. O., S. 1): Pflege, Zucht, Unterricht, Führung.

Auf die Bedeutung des Körpers und seiner Pflege für unser Werk ist schon hingewiesen worden. Nicht genug kann die Körperhaltung überwacht werden. Die Tüchtigkeit und Gewissenhaftigkeit eines Lehrers ist auch mit zu bemessen nach der verständnisvollen Sorgfalt, die er hierauf verwendet. Wichtig ist die Beschaffenheit des Arbeitstisches — Kurzsichtigkeit, Verkrümmung der Wirbelsäule sind u. a. die traurigen Folgen vernachlässigter Körperhaltung. Mit besonderem Nachdruck hat man neuerdings auf die Schädlichkeit der durch die hergebrachte Schriftstellung bedingten Schreibhaltung hingewiesen und damit einen wunden Punkt berührt. Die rechtsschiefe Schrift hat wesentlich mit zur Förderung von Schiefwuchs und Kurzsichtigkeit beigetragen, und nur die deutsche Steilschrift kann, wie es uns erscheinen will, die Schulschrift der Zukunft sein. Über sie findet man Belehrung außer bei Daibler (a. a. O.) in der Schrift von Hugo Elm: „Die deutsche Steilschrift. Die Schulschrift der Zukunft". Im Sinne derselben äußert sich auch Dr. v. Sallwürk in dem „Daheim"-Artikel (XXVIII, 32, S. 509 ff.): „Welche Handschrift sollen wir unsere Kinder lehren?"

Die zweite Gruppe von Erziehungsmitteln fassen wir in dem Namen der Zucht zusammen. Herbart nennt sie weniger treffend Regierung.

Auf die Wichtigkeit der Zucht weist den christlichen Erzieher das Bibelwort hin, daß der Herr den züchtige, den er lieb hat, zugleich die Gesinnung kennzeichnend, aus der alle Maßregeln der Zucht hervorgehen müssen, wenn sie christlich sein soll.

Die Notwendigkeit der Zucht ergiebt sich aus der Zuchtlosigkeit des natürlichen Begehrungslebens. Wir wollen ja dem Willen einen innern Zwang einpflanzen, seine Entscheidungen den höchsten Werten unterzuordnen; aber dieses Werk ist unausführbar, solange die natürliche Zuchtlosigkeit herrscht. Darum gilt es zunächst durch äußern Zwang dieselbe zu brechen, äußere Gewöhnung an das Gute zu schaffen, damit dem erziehenden Unterricht, der sittlichen Führung ihr Einfluß ermöglicht werde. Das erstreben wir durch die Zucht.

Den rechten Ernst giebt der Zucht erst die Erkenntnis, daß die natürliche Zuchtlosigkeit nicht bloß Unerzogenheit, Schwäche, sondern sündige Verderbtheit des Willens ist, wie wir das schon S. 3 und 4 betont haben. Die Erscheinungen dieser Verderbtheit sind bei den verschiedenen Kindern verschieden, auch ihre Größe. Bei vielen mag es hart erscheinen, von sündiger Verderbtheit zu sprechen. Aber das Christentum lehrt es so, und wer tiefer schauen gelernt hat, findet, daß es hier wie immer recht hat. Es muß doch dabei bleiben: der natürliche Wille auch der Kinder ist böse.

Dieser Wille darf nicht herrschen. So muß ihn zunächst der Wille des Erziehers beherrschen, seine Forderungen als äußere Gesetze aufstellen und Gehorsam verlangen, der zunächst ein unbedingter sein muß.

Hier ist nun das Zuwenig und das Zuviel gleich gefährlich. Die Gesetzgebung ist so weit auszudehnen, als das Gewährenlassen für den Erziehungszweck unzulässig ist. Da soll der Zögling Gesetze vorfinden, wo nicht zu duldende Willensstrebungen zu erwarten sind; ohne pädagogische Erfahrung ist also nichts zu machen. Aber die Gesetzgebung darf auch nicht so weit gehen, daß jede, selbst unschädliche selbständige Willensäußerung unterdrückt wird; die rechte Erziehungskunst übt auch zur rechten Zeit und am rechten Ort das Gewährenlassen. Versteht sie das nicht, so wird sie zu einem harten Druck für den jugendlichen Geist, beeinträchtigt die Charakterbildung, und wie darf der Erzieher sich dann wundern, wenn der Zögling versucht, auf jede Weise durch die Maschen des ihn unnatürlich beengenden Gesetzesnetzes zu schlüpfen?

Um Gesetzesüberschreitungen möglichst zu verhüten, müssen die Kinder unter eine sorgfältige Aufsicht gestellt werden, die nach der individuellen Art jener in sehr verschiedenem Maße zu üben ist. Gilt das schon von der häuslichen Erziehung, wie viel mehr noch von der Schule, wo das Zusammensein vieler leicht Veranlassungen zu schlechten Willensbethätigungen wird! Die Zeit vor Beginn des Unterrichts und die Pausen können der erziehlichen Arbeit der Schule recht gefährlich werden, wenn die Zöglinge unbeaufsichtigt sind. Es läßt sich leider oft bemerken, daß Erzieher sich der Pflicht sorgfältiger Aufsichtsführung auch in den Pausen nicht genügend bewußt sind und sich ihr zu entziehen suchen, in der Meinung vielleicht, daß die Pausen ihnen gehören. Aber bei der Erziehungsarbeit gehören wir nie uns sondern nur unsern Zöglingen.

Zu der Aufsicht treten andere verhütende Maßregeln, damit die Äußerung bösen Wollens verhindert werde. Der Erzieher kommt dem berechtigten Begehren der Zöglinge entgegen, damit es sich nicht auf unberechtigte Weise geltend mache; er schafft heilsame Beschäftigung, damit der Beschäftigungstrieb nicht schädliche suche. Hierher gehört das Spielen, dessen erziehliche Bedeutung vielen Erziehern noch recht unklar zu sein pflegt und deshalb noch lange nicht planmäßig genug in den Dienst der Zucht gestellt wird; die Leitung und Überwachung des Erziehers muß bei ihm freilich vor allem vermeiden zu drücken. Hierher gehört auch die gewissenhafte Leitung und Überwachung der Lektüre von ihren ersten Anfängen an. Welche Fülle von Unterlassungs- und Begehungssünden fällt hier vielen Erziehern zur Last, besonders Eltern, die oft in unverzeihlicher Gewissenlosigkeit ihre Kinder lesen lassen, was ihnen in die Hände fällt. Eingehend habe ich mich hierüber in dem Jahresbericht des Sophienstiftes von Ostern 1891 ausgesprochen.

Auf jede Weise sucht die Zucht die Zöglinge an das Gute zu gewöhnen. Dazu bedarf es freilich eines großen Maßes geduldiger Konsequenz, die nur die rechte Liebe zu der Jugend ganz geben kann, wie sehr sie ja ein glückliches Temperament fördern wird. Die Erziehung vergißt es viel zu oft, daß die geistig meist so leicht bewegte Jugend, der sie ja erst feste Geistesrichtungen geben soll, sich doch nicht von heute auf morgen auch nur an das Gute gewöhnen kann. Wieviel liebloses Richten findet sich doch in Schulen! wie schnell ist man oft bereit, Zöglinge aufzugeben, die den Maßregeln der Zucht besonders

starken Widerstand entgegenbringen! Das darf aber erst geschehen, wenn man auf Grund genügender Erfahrung überzeugt sein muß, daß dieser Widerstand unüberwindbar ist. Das ist ein zwar möglicher, gewiß aber sehr seltener Fall.

Geduldige Konsequenz ist aber nicht zum wenigsten gerade auf die scheinbaren Kleinigkeiten zu verwenden, deren sorgfältige Würdigung manche Erzieher gern als Kleinlichkeit ansehen. Und doch ist Treue im Kleinen nirgends notwendiger als hier. Ein Erzieher mag noch so genial sein, noch so viel wissen, noch so reiches Wissen übermitteln und bedeutsame Anregungen geben: fehlt ihm diese Treue, sind ihm z. B. sorgfältige Heftehaltung, gute Schrift, unbedingte Pünktlichkeit und ähnliches nicht wichtige Dinge, auf deren Herbeiführung er die größte Sorgfalt verwendet, so ist er seinem Berufe nicht gewachsen.

Wer aber an das Gute gewöhnen will, muß vor allem für dasselbe ein Beispiel sein und zwar im Kleinen wie im Großen. Die vorbildliche, Autorität durch ihr bloßes Auftreten erzwingende, Liebe erweckende Erzieherpersönlichkeit bleibt doch überall die Hauptsache, auch die beste Methode kann sie nicht ersetzen.

Freilich trotz aller dieser Maßregeln wird doch der böse Wille der Zöglinge sich immer wieder geltend machen als unberechtigter Eigenwille, widerwillig und widersetzlich das Befohlene unterlassend, das Verbotene thuend oder wenigstens versuchend. Hier wird der Erzieher zur Strafe genötigt, die als Maßregel der Zucht mit der Geltendmachung des bösen Willens abschreckende Folgen verbindet, die eine Wiederholung desselben zu verhüten ge-

eignet sind; die Strafen der sittlichen Führung werden uns später beschäftigen.

Eine pädagogische Straftheorie können wir hier nicht geben, müssen es aber für eine sehr ernste Pflicht aller Erzieher, auch der Eltern, erklären, beim Strafen nicht nach Laune und Zufall zu handeln, wie das ganz gewöhnlich geschieht, sondern nach festen Grundsätzen, den Ergebnissen gewissenhaftester pädagogischer Überzeugung. Sonst schaden die Strafen mehr als sie nützen; und das ist denn auch recht häufig der Fall, im Hause wie in der Schule.

Zu große Strenge und zu große Milde sind die beiden Extreme, die gleich schädlich sind. Es giebt Erzieher, die zu glauben scheinen, daß knechtische Furcht die größte Sicherheit für erziehliche Erfolge gewähre. Das Gegenteil ist richtig. Sie verschüchtert, verbittert, führt zu Täuschung und Lüge. Und werden Strafen dann noch gar im Zorn geübt, so wächst der Grad ihrer Schädlichkeit. Unsere Zöglinge müssen es fühlen können, daß wir nicht gerne strafen, daß wir dabei nur einem Pflichtgebote folgen. Mit großer Vorsicht meide es der Erzieher, seine Strafmittel allzuschnell zu verbrauchen, weil er sonst abstumpft. Darum strafe er möglichst selten. Versteht er seine Kunst, so muß das Strafen Ausnahme sein. Er beginne mit den mildesten Strafen; wo sie wirkungslos sind, liegen schädliche Störungen vor. Ein strafender Blick, ein drohend erhobener Finger, ein kurzes Wort sind bei guter Erziehung wirksame Strafmittel. Die Strafen sollen möglichst in einem gewissen innern, leicht zu verstehenden Verhältnis zu den Vergehen stehen. Ist z. B. nicht die gehörige Zeit auf die Schularbeiten

verwandt und hat der Zögling sich dadurch gewissermaßen einen unberechtigten Zeitgewinn verschafft, so ist es eine angemessene Strafe, ihm einen entsprechenden Teil von der ihm sonst gewährten freien Zeit zu entziehen. Ganz verwerflich sind aber die sogenannten Strafarbeiten, ein Unfug, der noch immer nicht ganz aus der Erziehungsarbeit geschwunden ist. Haben die Zöglinge ihre Arbeiten ohne Sorgfalt gefertigt, so sind sie natürlich anzuhalten, dieselben zu wiederholen; das darf aber nicht als Strafe erscheinen. Körperliche Strafen haben immer große Bedenken gegen sich und dürfen, wenn überhaupt, nur ganz vereinzelt auftreten, besonders in höheren Knabenschulen; von höheren Mädchenschulen sind sie natürlich ganz ausgeschlossen. Roheit, widersetzlicher Trotz, freche Lügen mögen sie rechtfertigen, aber auch nur sie können es. Leicht gefährden sie die körperliche und seelische Gesundheit.

Das wichtigste Erziehungsmittel ist der Unterricht. Er vermittelt den Zöglingen eine klare, geordnete Vorstellungswelt, setzt bei der Verarbeitung derselben die verschiedenen Fähigkeiten jener in Thätigkeiten um, und indem er ihnen wertvollen Inhalt giebt, entwickelt er zugleich diese Fähigkeiten immer mehr, womit eine fortschreitende Erweiterung des ursprünglichen Bewußtseins verbunden ist. In dieser klar geordneten, in sich fest verbundenen Vorstellungswelt hilft er, die bedeutenden, die höchsten Werte in sich fassenden Vorstellungen zur dauernden Herrschaft zu führen und so eine tüchtige Gesinnung zu schaffen. Seine Absichten sind immer zugleich ideal und praktisch; heimisch will er machen in der idealen und realen Welt; mit dem

Drange nach jener sucht er den andern zu verbinden die idealen Zwecke in dieser zu fördern und die Erkenntnis der Wege zu schaffen, die zu diesem Ziele führen. Das ist der erziehende Unterricht im Unterschiede vom Fachunterricht.

Es ist wohl von vornherein ersichtlich, daß nicht jeder beliebige Unterricht solche Wirkungen haben kann, daß sie vielmehr allein von einer sorgfältig ausgebildeten Unterrichtskunst zu erwarten sind, dem Resultate guter pädagogischer Beanlagung und tüchtiger pädagogischer Bildung, die nur durch ernste, anhaltende und eindringliche Studien und fortgesetzte Übung erworben werden kann. Es gehört sicherlich mit zu den mancherlei Unbegreiflichkeiten, die man nun einmal im Leben mit in den Kauf nehmen muß, daß die Wertschätzung dieser Kunst gerade für unsere höheren Schulen bisher vielfach eine so geringe gewesen ist, und daß noch jetzt eine Überzahl von Lehrern, selbst Leitern höherer Lehranstalten die Notwendigkeit planvoller Bildung zu dieser Kunst nicht einsehen will. Man verlangt von den höheren Lehrern wissenschaftliche Tüchtigkeit, wissenschaftliches Weiterarbeiten; kommt dazu eine gewisse natürliche Lehrbefähigung, so pflegt man zufrieden zu sein. Wissen und Wissenschaftlichkeit und diese Lehrbefähigung sind ja nun ganz unerläßliche Dinge für einen brauchbaren Lehrer, genügen aber durchaus nicht; von derselben Bedeutung ist die pädagogische Bildung, und ein Lehrer, der sie nicht besitzt, ist doch im Grunde bei allem Wissen und aller Wissenschaftlichkeit nur ein pädagogischer Handwerker. Solange sich die Lehrerwelt der höheren Schulen nicht mit dieser Erkenntnis durchdringt und ihr entsprechend handelt, werden die berech-

tigten Klagen über dieselben nicht aufhören trotz aller Schulreformen.

Die beiden Grundfragen der Unterrichtskunst sind: was soll ich und wie soll ich unterrichten, um die Mannigfaltigkeit der erziehlichen Einzelaufgaben und die sie alle zusammenfassende Hauptaufgabe zu lösen? Nicht alle Wissensstoffe haben Bildungswert, und die ihn haben, haben ihn nicht in gleichem Maße; die praktischen Bedürfnisse sind aber auch nicht außer Acht zu lassen. So hat die Auswahl des Lehrstoffes nach dem Gesichtspunkt einerseits der praktischen Verwertbarkeit, andererseits des idealen Bildungswertes stattzufinden. Aber auch Stoffe von hohem Bildungswert bilden noch nicht oder nur in sehr geringem Maße durch bloße Übermittlung an das Gedächtnis, sondern erhalten diese Wirkung erst durch einen guten Unterricht, der sich den Gesetzen des Seelenlebens anpaßt. Diese Gesetze fordern einen bestimmten Unterrichtsgang, der sich durch bestimmte Stufen seinem Ziele zu bewegt; man hat sie die Formalstufen genannt, und viele Kämpfe sind um sie geführt worden. Näheres über sie findet man z. B. in dem angeführten Buche von Kern. Ihr Grundgedanke ist der, die verschiedenen Operationen, die mit dem Unterrichtsstoff vorzunehmen sind, reinlich zu sondern und in einer sachlich gegebenen Ordnung auftreten zu lassen. Hat man dabei unbedingt für alle Stoffe dieselben Operationen verlangt, so war das falsch; der Grundgedanke aber ist unbedingt richtig. Ein Unterricht, in dem er nicht zum Ausdruck kommt, muß als schlecht bezeichnet werden. Und noch ein wichtiger Gesichtspunkt kommt für den erziehenden Unterricht in Betracht. Jeder Unterricht schafft Vorstellungs-

reihen in großer Anzahl, die zum größten Teil nur nebeneinander herlaufen oder nur ganz lose verknüpft sind. Bei einem solchen Nebeneinander kann es aber nicht zu einem einheitlichen Geistesleben kommen, das doch die Grundbedingung einer charaktervollen Persönlichkeit ist. Darum müssen diese Reihen, wo sie nur gemeinsame Glieder aufweisen, mit einander fest verknüpft werden, so daß der Gesamtvorstellungsinhalt möglichst ein Gewebe bildet, in dem alles mit allem in Verknüpfung steht. Diese Thätigkeit des Unterrichtes können wir als Konzentration bezeichnen, sofern er die Mannigfaltigkeit in dem Zentrum des Geistes zur Einheit zu verbinden sucht. Was man sonst noch als Konzentration gefaßt und gefordert hat, ist unwesentlich und besonders für höhere Schulen nicht einmal annähernd ohne Künstelei und Schädigung der einzelnen Lehrstoffe durchführbar.

Der erziehende Unterricht ist das wichtigste Mittel der sittlichen Führung, die Gemüt, Willen, Charakter der Zöglinge zu bilden sucht. Sie will ihnen eine kräftige innere Richtung auf alles geben, was die Menschen an wahren und unvergänglichen Werten besitzen. Doch ist das nicht allein durch den Unterricht zu erreichen.

Auch die sittliche Führung bedarf der Strafe, die hier aber eine andere Bedeutung hat. Zu den sittlichen Vorstellungsverbindungen, die im Geiste zu befestigen sind, gehört auch der von Schuld und Strafe, in deren Verkettung wir ein Gesetz göttlicher Gerechtigkeit erkennen. Die Strafen der sittlichen Führung wollen dieses Gesetz die Zöglinge erleben lassen und dadurch seine Macht im

Vorstellungsleben sichern. Darum ist denn auch dafür zu sorgen, daß diese Strafen nicht nur gerecht seien sondern auch von den Zöglingen, selbst den bestraften, womöglich als gerecht erkannt werden. Hier kann denn der Erzieher als Beauftragter des Gottes, der zugleich gerecht und gnädig ist, auch einmal das Begnadigungsrecht üben, wenn darunter die Erziehungszwecke nicht Schaden zu leiden drohen.

Die sittliche Führung schaffe der Jugend des weiteren Gelegenheiten, die Interessen, für die sie erzogen werden soll, wirklich zu bethätigen, eine Forderung, deren volle Würdigung auch erst die Zukunft bringen muß. Es genügt keineswegs, die gewonnene Einsicht immer nur auf Fälle anzuwenden, welche nur die Phantasie vorstellt. So sind Gelegenheiten zu freier Bethätigung des Erkenntnistriebes zu schaffen; Sammlungen, selbständige Naturbeobachtungen und Experimente, Privatlektüre sind zu fördern. Das Interesse des Wohlthuns wird nur dann gedeihen, wenn man schon der Jugend Mittel und Gelegenheit zum Wohlthun giebt. Daß einer dem andern diene, daß er sich übe, für höhere Zwecke niedere hintanzustellen, dazu müssen planvoll Gelegenheiten geschaffen werden. Auch gemeinschaftliche Ausflüge können der sittlichen Führung dienen.

Auch an besonderen feierlichen Veranstaltungen darf es nicht fehlen, durch welche der Wert gewisser idealer Güter der Phantasie und dem Herzen der Zöglinge mit Nachdruck nahe tritt, so z. B. der patriotischen. Das ist die Bedeutung der Schulfeste. Die Schulandachten sollen in dieser Hinsicht dem religiösen Zwecke dienen.

Und welches sind nun — so fragen wir zuletzt — die Erziehungsfaktoren, welche das große Werk, dessen Grundzüge wir hier entworfen haben, ausführen können und sollen? In den meisten Fällen der wirksamste ist gewiß die Familie, er sollte auch der heilsamste sein, ist es aber leider sehr oft nicht. Planlosigkeit, Launenhaftigkeit, purer Unverstand sind häufiger Merkmale der Familienerziehung als nicht. Gute Familienerziehung ist in viel höherem Grade Ausnahme als gute Schulerziehung. Wo aber auch die Familie ihre Schuldigkeit thut, wird sie nur ganz ausnahmsweise allen Erziehungszwecken gerecht werden können; schon die Aufgaben besonders des höheren Unterrichts wird sie fast nie lösen können. Sie braucht also Hilfskräfte schon für ihn. Wieder nur ausnahmsweise wird sie in der Lage sein, dieselben für sich allein zu beschaffen. So zwingen schon die Erfordernisse des Unterrichts dazu, die Familienerziehung durch die öffentliche Schulbildung zu ergänzen. Das Gemeinschaftsleben der Schule kann aber auch andere Aufgaben wichtigster Art besser lösen als das Familienleben. Es übt eine heilsame Zucht, oft erfolgreicher, als Eltern und Lehrer sie üben können, oft recht rücksichtslos und hart, aber meistens von nachhaltiger Wirkung. In ihm gedeiht auch am kräftigsten das Interesse für andere, die nicht durch natürliche Bande verbunden sind, und das Interesse für größere Gemeinschaften, deren Glied man ist, Interessen, ohne die es Sittlichkeit nicht giebt. Und je wichtiger es gerade in unseren Tagen ist, daß alle Glieder der menschlichen Gesellschaft sich ihrer Pflichten gegenüber ihren Mitmenschen und den sittlichen Gemeinschaften wie Staat und Kirche

voll bewußt seien, um so notwendiger ist gerade heute die Schulerziehung für alle Kinder, die nicht ganz besondere körperliche und seelische Schäden von ihr ausschließen. Daß auch die Schulerziehung Nachteile bringen kann, vor welchen die Familienerziehung in höherem Grade sichert, ist zuzugeben, aber sie verschwinden vor ihrem Segen.

II.

Die höhere Mädchenbildung.

1.

Wer im allgemeinen über Erziehung schreibt, darf jetzt, wenn er nicht auf ganz absonderlichen Bahnen wandelt, mit einer ganzen Anzahl von Dingen rechnen, über die unter Kundigen ein ernster Zweifel nicht mehr besteht. Das besondere Gebiet der Volksschulbildung hat den Vorzug, am wenigsten durch tiefere Kontroversen beunruhigt zu werden. Das der höheren Knabenbildung hat ja deren zur Genüge, im besondern ruft man die Gymnasien von verschiedenen Seiten auf neue Bahnen. Den geringsten Besitz aber an einer leidlich gesicherten Allgemeinüberzeugung und übereinstimmenden Praxis bei denen, die dabei in Betracht kommen, hat immer noch das Gebiet der höheren Mädchenbildung. Hier klafft nicht nur der Gegensatz zwischen öffentlicher Durchschnittsmeinung und Schule am weitesten, sondern auch innerhalb der Schule sind die Gegensätze schroffer als anderswo. So bezeichnen z. B. die Worte: akademische Lehrer, Mittelschullehrer, Lehrerinnen ebensoviele Parteischlagworte, um welche ein oft recht häßlich geführter Kampf tobt. Freilich läßt sich zunehmende Klärung nicht verkennen.

Zwei gegensätzliche Strömungen treten in besonderer Stärke hervor. Die eine geht darauf aus, die Bildung der Mädchen auch der höheren Stände möglichst in der

Sphäre der Elementarbildung zu halten, oder, wo sie sich über dieselbe erhoben hat, in dieselbe zurückzuführen. Eine andere möchte das gerade Gegenteil: „Gleiche Bildung für Mann und Frau!“ ist hier die Losung, Mädchengymnasium und Frauenstudium sollen sie verwirklichen.

Die Thatsache dieser Gegensätze ist ja wohl verständlich. Denn noch ist es nicht lange her, daß man sich der Pflicht, auch den Mädchen der höheren Stände eine ihnen angemessene Bildung zu geben, allgemeiner bewußt geworden ist; und wer wollte behaupten, daß dieses Bewußtsein auch nur annähernd allgemein genug vorhanden sei? Im besondern haben die meisten Staaten unserer Sache noch lange nicht das Maß thatkräftigen Interesses zugewandt, das sie ihrer Bedeutung nach beanspruchen kann; wir würden sonst in der Überwindung der Gegensätze schon weiter gediehen sein.

Die öffentliche Meinung, soweit sie überhaupt greifbar ist doch auch zu beachten, pflegt sich in der Richtung der zuerst gezeichneten Strömung zu bewegen.

Hier begegnen wir ziemlich allgemein der Forderung, die Mädchen nur nicht „so viel“ lernen zu lassen, was man wohl dahin substanziieren kann, man möge sie möglichst wenig lernen lassen. Man sucht das dann auch zu begründen. Blaustrümpfe — mit diesem Schlagwort der phrasenhaftesten Art ist man auf der Stelle bei der Hand, wo eine reichere und tiefere Bildung der Mädchen erstrebt wird — pflegten keine guten Hausfrauen zu werden; durch das viele Lernen werde nur die Gesundheit der jungen Mädchen geschädigt, sie ihrer eigentlichen Lebensaufgabe entfremdet und für dieselbe unbrauchbar gemacht. Was sie denn auch mit dem vielen Wissen später im

Hause anfangen sollten, dessen Aufgaben doch durch dasselbe nicht gelöst werden könnten? Für das praktische Leben solle man die jungen Mädchen in erster Linie erziehen, damit sie tüchtige Hausfrauen und Mütter werden. Fast regelmäßig wird dann an dieser Stelle die „echte Weiblichkeit" ins Treffen geführt, bei den meisten derer, die von ihr sprechen, ein phrasenhaftes Schlagwort. Sie werde, so behauptet man, durch gesteigerte Bildung leicht bedroht; ja, für manche unerfreuliche Erscheinungen im öffentlichen und Familienleben unserer Zeit wird einfach die vorgeblich übertriebene und falsch gerichtete Mädchenbildung verantwortlich gemacht.

Und nicht etwa nur Männer denken und sprechen so, denen ja die heißblütigen Vertreterinnen der Frauenemanzipation so gern den Vorwurf machen, sie wollten die Geistesbildung der Frau möglichst niedrig halten, um in ihnen gefügige Werkzeuge, nicht freie Konkurrentinnen in dem Wettbewerb des Lebens zu haben. Vielmehr stellt die Frauenwelt selbst die meisten Vertreter dieser Ansichten. Nicht die Väter, die Mütter sind es in den meisten Fällen, welche der Bildungsarbeit an den Töchtern einen verfrühten Abschluß geben, die Bildungsflitter einer tüchtigen Durchbildung vorziehen, die nicht früh genug ihre Töchter in den Ballsaal führen können, die sie dadurch zu den besten Hausfrauen zu machen glauben, daß sie dieselben möglichst bald in die Küche stellen, hinter die Nähmaschine setzen und ihre Interessenwelt in die Sphäre dieser Dinge bannen, deren hohe Bedeutung derjenige noch nicht unterschätzt, der noch höhere Sphären auch für die Frauen kennt; Erholung und geistige Erhebung wird dann in der Lektüre von Journalen und neuesten Roma-

nen gesucht. Mütter sind es nur zu oft, die für ihre Töchter das Maß der Menschenwürde möglichst klein nehmen, ohne zu fühlen, wie tief sie damit sich und ihr ganzes Geschlecht herabsetzen.

Der gekennzeichneten öffentlichen Meinung liegt überhaupt, wie sehr auch die beliebte Berufung auf die echte Weiblichkeit das zu verhüllen sucht, eine recht geringe Schätzung dieser Weiblichkeit zu Grunde. Sind die Frauen Wesen, deren Würde nicht wie die des Mannes auch wesentlich durch intellektuelle Bildung gewinnt, so sind sie eben niedrigere Wesen als der Mann, so manche Vorzüge man auch sonst ihnen einräumen mag.

Als solche hat sie denn das klassische Altertum auch angesehen und bezeichnet; nach Aristoteles stellt sich in ihnen das Menschentum in verstümmelter Erscheinung dar. Schopenhauer führt dann in unserer Zeit diesen Gedanken mit wahrer Lust aus. Die Vernunft der Frauen ist ihm eine gar knapp gemessene; sie sind kindisch, läppisch und kurzsichtig, bleiben zeitlebens große Kinder, bilden eine Art Mittelstufe zwischen dem Kinde und dem Mann, welcher allein der vollendete Mensch ist. Die abgeschmackte Weiberveneration der abendländischen Völker ist ihm, wie er sich in der von ihm augenscheinlich für philosophisch gehaltenen, geschmackvollen Weise ausdrückt, die höchste Blüte christlich-germanischer Dummheit. Wir werden uns durch das starke Selbstbewußtsein unseres Philosophen nicht abhalten lassen, solch ein Urteil einfach für roh zu erklären.

Schopenhauers Thronerbe, Eduard von Hartmann, dessen Weltanschauung nicht weniger gesucht und ungesund

ist als die seines Meisters, wie dieser das Produkt einer Zeit, in welcher weite Kreise in erschreckendem Maße das Abstruse für die höchste Weisheit halten, stellt die Frauen ja höher; aber wie niedrig ist doch auch sein Bildungsideal für sie! Letzthin hat die Frau nach ihm nur Rechte als Hausfrau und Mutter, und in dieser Sphäre verstehen sich die niedrigsten Dienste für sie von selbst. So empfiehlt er denn auch für die jungen Mädchen höherer Stände als die geeignetste Bildung die Volksschulbildung, wie sie einst den so tüchtigen Großmüttern zu teil geworden. Wie es bei einer solchen freilich möglich sein soll, daß, wie er an anderer Stelle verlangt, die Liebe beider Ehegatten, deren Begriff niedrig genug gefaßt wird, durch Freundschaft geadelt und vergeistigt werde, daß zwischen Mann und Frau ein Meinungsaustausch über die gesamte theoretische Welt- und Lebensanschauung und ein dilettantisches Eingehen auf alle möglichen Sphären des wissenschaftlichen und künstlerischen Interesses stattfinde, läßt sich schlechterdings nicht einsehen. Ein Meinungsaustausch, der irgend welchen Wert haben soll, setzt das Vorhandensein zwar verschiedener, aber doch einigermaßen gleichwertiger Meinungen voraus, gleichwertiger, weil gleich gut begründeter, und dieses wieder das Vorhandensein einer einigermaßen gleichwertigen Bildung. Und nun gar ein Meinungsaustausch über die gesamte theoretische Welt- und Lebensauffassung? Woher soll die mit der Bildung, die unser Philosoph ihr zumißt, ausgestattete Frau eine solche nur haben? In einer Ehe nach seinem Ideal können doch im besten Falle nur männliche Meinungen und weibliche Einfälle gegenübertreten. Das wird dann freilich ein recht dilettantisches Eingehen

werden, das Mann und Frau gleich geringe Förderung bringen wird. Und welch' eine Konsequenz der Ansichten! Hartmann kann nicht genug vor der „Halbbildung" warnen, welche den jungen Mädchen zu teil zu werden pflege, die sie oberflächlich und für die Haushaltung unlustig und untüchtig mache. Aber was er dann als die Beisteuer der Frau zu der eigentlichen Würze des ehelichen Lebens preist, was kann es bei ihrer Bildung denn anders sein als elende, dilettantische Halbbildung? Solche Dinge kann nur jemand schreiben, den es selber gelüstet zu dilettieren über alles, was nur vorkommt, und der die Früchte solches Dilettantismus dann als Beiträge zur Lösung ernster Fragen in die Welt hinausgiebt. Freilich findet auch solch ein Dilettantismus schädlichster Art seine Bewunderer und Nachbeter.

Leider finden wir auch Paul von Lagarde unter denen, welche der Frauenbildung durchaus nicht gerecht werden können, weil sie es nicht begreifen, daß die Frau auch ohne Verbindung mit dem Manne ihre eigenen heiligen Rechte hat. In dem Programm der konservativen Partei Preußens ist zu lesen: „Jedes Mädchen lernt nur von dem Manne, den es liebt, und es lernt nur dasjenige, was und soviel, wie der geliebte Mann durch seine Liebe als ihn erfreuend haben will. Das Regelrechte ist, daß Mädchen heiraten und ihre Bildung in der Ehe gewinnen. Doch auch Schwestern, Töchter, Pflegerinnen werden durch Brüder, Väter, Kranke und Greise zu etwas gemacht werden (sic!), wenn sie diese Männer mit warmem Herzen bedienen. Weiter müssen aus unsern Häusern Welt- und Litteraturgeschichten, Monatshefte, Gartenlauben, Daheime und wie der Kram alles heißt,

verschwinden, wenn wir aus unsern Mädchen etwas werden sehen wollen: ein einziger Mann, der in seiner Pflichttreue und Begeisterung einem Mädchen bekannt wird, das er sogar ignorieren darf, wirkt bildender als alle die betonten und bedruckten Haderfilze Deutschlands zusammen." Uns hat diese Stelle lebhaft an Goethes Groß-Kophta (I, 2) erinnert: „Graf: Was sind die Hauptugenden des Weibes? Erstes Mädchen: Geduld und Gehorsam! Graf: Was ist ihr Sinnbild? Zweites Mädchen: Der Mond. Graf: Warum? Marquise: Weil er sie erinnert, daß sie kein eigen Licht haben, sondern daß sie allen Glanz vom Manne erhalten."

Wir haben diese Meinungen über Frauen und Frauenbildung hier aufgeführt, nicht, weil sie durch ihren Wert eine besondere Beachtung beanspruchen könnten, sondern weil sie typisch sind für die Durchschnittswürdigung weiblicher Bildung und damit doch auch der Frau. Entfernen wir die Hülle wohlklingender Worte von dem eigentlichen Kern, so erscheint die Frau doch nur als Dienerin des Mannes und ihrer Kinder, und zwar nicht in dem hohen Sinne, in dem wir alle nichts wertvolleres thun können als dienen, sondern mit dem Vorwiegen der Merkmale der niedrigen Dienste. Hausfrau und Mutter zu sein, ist etwas Herrliches und Großes, und dieses Große begreift es meistens in sich, Hauswirtin und Kinderpflegerin zu sein. Aber ungebührlich wird ganz gewöhnlich diese engere Sphäre so einseitig betont, daß darüber der Einblick in die weitere verloren geht. Und wird dann wieder für dieselben Frauen, die man eigentlich so tief stellt, eine besonders zarte Rücksichtnahme gefordert, nimmt die gesellschaftliche Konvenienz für sie alle möglichen Auszeichnungen in Anspruch,

schwärmt man für sie und macht die Liebe zu ihnen mit Vorliebe in Poesie und Prosa zu der wichtigsten Angelegenheit des ganzen Menschenlebens; so muß man doch urteilen, daß hier mit einem oft starken Nachklang der antiken Roheit im Verhältnis zu der Frau sich oft eine unklare Sentimentalität wunderbar mischt, eine Mischung, welche für die Mädchenbildungsfrage böse Früchte getragen hat. Diese Anschauung steht freilich im schroffsten Gegensatze zu der christlichen Weltauffassung und der von ihr den Frauen zugewiesenen Stellung.

In den frauenemanzipatorischen Bestrebungen der Gegenwart haben wir die natürliche Reaktion gegen eine Behandlung der Frau, welche dieselbe wesentlich nur als Werkzeug gelten läßt, ohne zu sehen, daß dieselbe, wenn sie für andere etwas sein soll, vor allem etwas für sich sein muß und daß ihr hierin dieselbe Stellung zukommt wie dem Manne. Es entspricht nur dem bekannten Gesetze geschichtlicher Entwicklung, wenn man dabei zu den entgegengesetzten Extremen gelangt ist, wenn nun alle Unterschiede schwinden sollen, für die Frau so gut wie alles in Anspruch genommen wird, was bis dahin als Besitz des Mannes galt, selbst das Recht zu seinen Rohheiten, und wenn dabei übersehen wird, welch ein Schatz wertvoller Güter darüber dem Menschengeschlecht verloren gehen muß. Daß man dabei den Boden der christlichen Weltanschauung verlassen muß, mag ja wohl für die meisten Vertreter und Vertreterinnen dieser Bestrebungen kaum eine Instanz gegen dieselben sein. Für uns sind sie damit gerichtet, so sehr wir sie aus dem Unrecht, das man den Frauen gethan und noch thut, begreifen.

2.

Auf dem Boden der christlichen Weltanschauung stehend, fragen wir zuerst, welche Stellung die Heilige Schrift den Frauen zuweist. Alle Versuche, diese Stellung zu ändern oder sie unbeachtet zu lassen, müssen entschieden zurückgewiesen werden, denn sie sind Auflehnungen gegen die göttliche Ordnung und können deshalb nur Unheil bringen.

Es heißt 1. Mos. 2, 18: „Und Gott der Herr sprach: es ist nicht gut, daß der Mensch allein sei; ich will ihm eine Gehilfin machen, die um ihn sei"; und wir sagen mit Schneider in seinem trefflichen Schriftchen: Bildungsziel und Bildungswege für unsere Töchter (S. 8): „An diesem Schriftwort können wir nicht vorüber". Die Frau ist von Gott bestimmt, Gehilfin des Mannes zu sein, aber eine solche, die um ihn ist, eine Gefährtin seines Lebens, die den Inhalt desselben mittragend, mitarbeitend, mitgenießend mit ihm teilt. Und da unser Schriftwort diese helfende Thätigkeit nicht auf irgend etwas beschränkt, so haben wir das Recht als seine Meinung zu sagen, die Frau soll dem Manne überall die Gehilfin sein, wo sie es kann, wo Gott selbst nicht durch ihre physische und psychische Natur Schranken gezogen hat, die überschreiten zu wollen Frevel wäre. Aber ebenso muß betont werden, daß der Mann keineswegs das Recht hat, nach Willkür diese Hilfe zu beschränken; sie ist keine von ihm frei gewählte, sondern ihm von Gott geordnet, doch wohl, weil nach göttlichem Willen wichtigste Lebensaufgaben nur durch Mann und Frau gemeinsam gelöst werden können.

Die natürliche Stellung, in welcher die Frau diese Mitarbeit üben soll, ist nach der Schrift die der Gattin.

Für die Ehe nun gilt das Apostelwort Ephes. 5, 22. 23: „Die Weiber seien unterthan ihren Männern als dem Herrn; denn der Mann ist des Weibes Haupt, gleichwie auch Christus das Haupt ist der Gemeinde", aber ebensosehr auch das andere Ephes. 5, 25: „Ihr Männer liebet eure Weiber, gleichwie Christus geliebet hat die Gemeinde und hat sich selber für sie gegeben". Also Unterordnung wird gefordert, aber nicht Unterordnung der Dienerin, sondern der helfenden Lebensgefährtin, die der Mann liebt, für die er bereit ist sich selbst hinzugeben? Und wie sollte auch eine Gemeinschaft bestehen können, in der es zweifelhaft wäre, wer das Haupt ist?

Also das ist unzweifelhaft göttlicher Wille: wo es angeht, soll die Frau als Gattin Gehilfin des Mannes sein, soweit sie es ihrer natürlichen Anlage nach sein kann, ihm sich unterordnend, aber auch berechtigt zu der Forderung, daß er sie wert halte wie sich selbst, daß er ganz ihr gehöre. Trotz der Unterordnung also völlige geistige Gleichwertigkeit, ohne welche ja die geforderte Hingabe des Mannes unmöglich wäre, doch geistige Andersartigkeit, welche den Mann zum Führen, die Frau zum Helfen bestimmt.

Doch finden wir biblische Frauen auch in andern Gott wohlgefälligen Stellungen als Schwester im Hause des Bruders, als Diakonissin in den Hütten der Armut und an Krankenbetten; ja, in außerordentlicher Zeit sogar die Richterin Debora an der Spitze ihres Volkes. Für gewöhnlich aber bleibt es doch das Haus, auf das sie gewiesen ist; nur außergewöhnliche Lagen führen sie in die Öffentlichkeit hinaus. Aber im Hause soll sie, wie uns die biblische Geschichte von Maria und Martha lehrt

(Luk. 10, 38 ff.), nicht nur die sorgfältige Hauswirtin sein, sondern auch für sie ist die Sorge für die Seele die Hauptsache! Maria hat das gute Teil erwählt. Dieser Sorge geht sie ganz selbständig nach, wie auch die andern Frauen im Gefolge des Herrn. Sie alle lernen, auf dem Gebiete der religiösen Bildung wenigstens, weder von dem geliebten Manne noch *das* und *soviel*, wie er als ihn erfreuend haben will, sondern sie schöpfen unmittelbar aus der Quelle; ihnen bestimmt der Gottessohn ebenso unmittelbar wie den Männern, was und wieviel er haben will; sie erscheinen also durchaus als Wesen, die für ihr geistiges Wohl ebenso selbständig verantwortlich sind wie der Mann, also für dasselbe auch selbständig sorgen müssen. Hier handelt es sich freilich zunächst nur um das religiöse Leben, aber das ist ja auch die Höhe des Geisteslebens überhaupt; für sie also ist die Frau dem Manne völlig gleichgestellt. Von dem Niederen spricht die Schrift nicht; aber hier liegt in dem Rechte auf das Höchste auch das auf das Niedrigere, und mit dem Rechte ist dann auch die Pflicht gegeben, *daß die Frau für alle Seiten ihres Geisteslebens so viele Bildung erstrebe, als sie mit den ihr verliehenen Körper- und Geisteskräften sich aneignen kann* — die Schranken derselben sprechen ebensosehr einen göttlichen Befehl aus wie ein unmittelbares Gotteswort — und auch dadurch sich befähige, eine wenn auch anders geartete, so doch gleichwertige Lebensgefährtin des Mannes zu sein, wenn Gott ihr das bestimmt hat; und wenn nicht, sonst mitzuarbeiten, wo ihre Kräfte ihr das erlauben, selbständig verantwortlich für ihr Schaffen wie für das Beste in ihrem Sein.

Das ist die Bibellehre über die Frauenfrage. Die Bibel weist den Mann mit seinem Wirken vor allem in die Welt, die Frau in das Haus, als Gattin oder in anderer Stellung. Wie verblendet sind doch die Frauen — und ihre Zahl scheint immer größer zu werden —, die darin eine Benachteiligung sehen, die nicht wissen, welch eine segensvolle Stellung ihnen damit gegeben ist, zu wie herrlicher Güter Hüterinnen und Verwalterinnen sie damit gemacht sind, und die nun gegen Gottes Ordnung sich hinausdrängen in die Öffentlichkeit, deren Aufgaben sie in den seltensten Fällen gewachsen sind und an denen sie niemals sich abmühen werden, ohne ein gutes Teil des Besten von ihrem Eigenen einzubüßen.

Alle Frauenbestrebungen, die sich in den hier gezogenen Schranken bewegen, sind berechtigt. Und man sage nur nicht, sie seien überflüssig; man enthalte den Frauen ja die hierin beschlossenen Rechte nicht vor. Das würde ein Hinwegtäuschen über die Wahrheit sein. Weit ist man in Deutschland noch davon entfernt nach Kräften dafür zu sorgen, den Frauen die Wege zu bereiten, auf denen sie am leichtesten zu dem höchsten von ihnen erreichbaren Maße der Bildung gelangen können, auf welches sie genau dasselbe Recht haben wie der Mann. Nur Oberflächlichkeit oder böser Wille kann es leugnen, daß die Frauen noch einen Teil der ihnen von Gott zugewiesenen Rechtssphäre sich erobern müssen. Indem man ihnen dabei oft viel zu wenig entgegenkommt, begeht man den großen Fehler, auch die maßvoll Fordernden in das Lager der Extremen zu treiben und den Kampf zu verbittern.

In unserer Bibellehre nun haben wir die festgefügte Grundlage, auf der wir das System unserer Anschauungen

über die höhere Mädchenbildung erbauen können. Hat nach ihr die Frau ein selbständiges Recht auf Bildung, so hat sie eine solche zu erstreben ganz unabhängig von der Erwägung, ob sie dereinst einen Mann damit erfreuen wird. Es kommen für die höhere Mädchenbildung genau dieselben allgemeinen Erziehungsgrundsätze in Betracht wie für die höhere Knabenbildung. Wir werden also die Frage nach ihr nach den Gesichtspunkten zu behandeln haben, die von uns in dem ersten, den allgemeinen Erziehungsgrundsätzen gewidmeten Teile entwickelt sind.

Also auch in unsern Mädchen wollen wir das Ideal der christlichen Persönlichkeit zu verwirklichen suchen, das uns Jesus Christus vorgelebt hat, einer Persönlichkeit also, in welcher die dem Menschen gegebenen geist-leiblichen und geistigen Kräfte in lebendiger Wirksamkeit stehen, eine jede derselben in dem ihrer Bedeutung für das menschliche Leben entsprechenden Maße und nach den Richtungen sich bethätigend, die einen Wert für sich beanspruchen können, doch so, daß das Gesamtleben seine letzte Bestimmung durch die Lebensgemeinschaft mit Gott erhält.

Diese Kräfte sind nun, für sich betrachtet, bei dem Mädchen genau dieselben wie bei dem Knaben, die Erziehung hat keine derselben zu vernachlässigen. Es sind auch genau dieselben Gesetze, welche das männliche und weibliche Geistesleben beherrschen; und es ist grundverkehrt anzunehmen, daß nicht jede derselben sich unter Umständen durchschnittlich, nicht bloß ausnahmsweise zu derselben Stärke steigern lasse wie beim Mann. Geradezu unheilbringend hat das Vorurteil gewirkt, die Natur habe es im Durchschnitt den Frauen versagt, logisch scharf und richtig zu denken, und ihnen dafür eine mehr intuitive

Art gegeben, die Ergebnisse des Denkens vorweg zu nehmen, oder, wie man sich auch wohl ausdrückt, einen mehr unmittelbaren Sinn für das Richtige und Angemessene. Das sind, bei Lichte besehen, lauter psychologische Phrasen, mit denen man sich um gewisse Erscheinungen des weiblichen Geisteslebens herumbewegt, die nur scheinbar Besonderheiten darbieten. Solange mit derartigen Vorurteilen nicht gänzlich aufgeräumt wird, ist nicht zu hoffen, daß die Mädchenerziehung die richtigen Wege finden wird.

Ist nun trotz jener Gleichartigkeit im einzelnen der Gesamtcharakter des weiblichen Geisteslebens ein anderer als der des männlichen, so hat das seinen Grund in dem verschiedenen Mischungsverhältnis, in dem sich die Kräfte bei normaler Beanlagung beider Geschlechter befinden. In dem Gesamtgeistesleben treten die Kräfte bei gesunder Entwicklung in andren gegenseitigen Verhältnissen auf beim Mann, in andern bei der Frau, Verhältnissen, welche durch Kunst verändert werden können, indem die Ausbildung dieser oder jener Kraft einseitig bevorzugt, die anderer vernachlässigt wird, nie aber ohne Versündigung gegen Gottes Willen. Es giebt augenscheinlich nach diesem Willen einen männlichen und weiblichen Gattungscharakter des Menschentums, in deren Gemeinschaft erst die göttliche Weisheit den Reichtum, der dem Menschentume zugedacht, hat erschöpfen wollen. Es bleibt sicherlich eine der unbegreiflichsten Thatsachen, daß selbst Männer wie Stuart Mill das haben leugnen wollen, wo doch die einfache Würdigung der keineswegs unbedeutenden physiologischen Verschiedenheit der Geschlechter von vornherein auf sie hinführt.

Die auf dieser Verschiedenheit der Körperverhältnisse beruhende Verschiedenheit des Gesamtcharakters des männlichen und weiblichen Geisteslebens zu bestimmen, ist nun keineswegs leicht. Vor allem ist dabei schwer genug ein Fehler zu vermeiden, über dessen Außerachtlassung sich die Frauen mit Recht beschweren: die Gleichwertung der eigentümlichen Züge, welche als Folgen des ursprünglichen Naturells, und derer, welche als solche der Lebensverhältnisse, der Erziehung und ähnlicher Dinge anzusehen sind. Wenn z. B. unsere jungen Mädchen und Frauen oft recht schlecht logisch denken, so ist das sicherlich das Ergebnis einer Erziehung, welche diese Geistesthätigkeit zu üben versäumt hat, nicht ursprünglicher Unfähigkeit des weiblichen Geistes. Diese beiden ihrem Ursprunge nach doch so verschiedenen Arten unterscheidender Züge widerspruchslos zu sondern, wird unmöglich sein, und zwar um so mehr, als die äußeren Bedingungen, unter denen die Frauen einen Teil ihrer Eigenart erworben haben, weit zurückreichen, viele erworbene Züge also durch Vererbung zu einer Art zweiter Natur geworden sind. Immerhin ist es wichtig, diese Verschiedenheit scharf im Auge zu behalten, weil man sonst gar leicht ungerecht wird. Auch hier ist das, was Gott gewollt hat und will, keineswegs so einfach aus dem abzulesen, was wirklich geworden ist. Den ursprünglichen Gotteswillen aber festzustellen und ihm entsprechend die Wirklichkeit zu gestalten zu suchen, ist auch für unsere Frage wesentlich.

Die eigentliche Grundlage der Verschiedenheit des männlichen und weiblichen Geschlechtscharakters bildet die sicher physiologisch begründete größere Reizempfänglichkeit des weiblichen Geschlechtes, die sich auf allen Ge-

bieten der Sinnesthätigkeit bekundet. Da nun die weibliche Seele schneller auf Reize reagiert als die männliche, gelangen in ihr auch mehr zum Bewußtsein. So wird das sinnliche Bild der Außenwelt ein schärferes und farbigeres, denn es enthält so manche kleine Züge in sich, welche den gröberen Sinnen des Mannes entgehen. Größer ist auch die Weite des Bewußtseins für gleichzeitige Empfindungen, schneller der Übergang von einem Empfindungsinhalt zu einem andern. Schnellere und schärfere Auffassung des Nebeneinander und des Nacheinander durch die Sinne ist also das Ergebnis dieser größern Reizbarkeit. Mit ihr hängt es dann aber auch zusammen, daß mit dem Empfindungsinhalt sich sehr leicht sinnliche Lust- und Unlustgefühle verbinden und einen hohen Stärkegrad erreichen, der wieder die Treue der Auffassung leicht beeinträchtigt. Die Aufmerksamkeit, jenes entgegenkommende Gerichtetsein der Seele auf ihre Objekte, ist dabei leicht zu erregen, schwer aber zu fesseln, da die gekennzeichnete Reizbarkeit Veranlassung zu vielen ablenkenden Störungen wird. Infolgedessen erlangen denn auch Empfindungen oft nicht den Stärkegrad, der für ihr Aufbewahrtwerden im Gedächtnis wesentlich ist.

Das führt uns zum weiblichen Vorstellungsleben.

Das weibliche Gedächtnis wird einerseits durch die gekennzeichnete größere Reizbarkeit begünstigt, da der Geist den Wahrnehmungsinhalt, den es aufbewahren soll, schneller, leichter und reicher gewinnt. Thatsächlich behalten im Durchschnitt denn auch Mädchen leichter als Knaben. Andrerseits ist es aber auch wieder durch dieselbe manchen Beeinträchtigungen ausgesetzt. Die ursprünglich sinnlichen Lust- und Unlustgefühle bleiben ja natürlich auch den Vor-

stellungen assoziiert, aber auch im höheren weiblichen Geistesleben sind Gefühle eine viel stärkere Macht als im männlichen. Werden dadurch diejenigen Vorstellungen, die von dem Gefühle der Lust begleitet sind, zu einem gesicherteren Besitz des Geistes, so schaffen die häufig und stark auftretenden Unlustgefühle wieder den von ihnen betroffenen Bestandteilen des Vorstellungslebens eine ungünstige Lage, die sie schnell dem Vergessenwerden preisgiebt. Wo die Mädchen den Dingen Interesse, d. i. eben Lust an ihnen, entgegenbringen, behalten sie leicht und viel; im entgegengesetzten Falle sind oft alle Bemühungen, ihnen etwas beizubringen, vergeblich oder geht das Beigebrachte wieder schnell verloren. Im Geiste der Knaben gewinnen Gefühle viel schwerer und seltener eine solche begünstigende oder benachteiligende Macht, weshalb seinem Gedächtnis eher ein gleichmäßiger Charakter eignet. Stark sprechen ja hier auch Naturanlagen mit, die bestimmte Vorstellungsgebiete vor andern begünstigen, doch das trifft Männer und Frauen in gleicher Weise. Schädigenden Einfluß übt bei den Mädchen auch die leichtere Ablenkbarkeit der Aufmerksamkeit, infolge deren sie vieles, wie man sich ausdrückt, nur halb sehen und hören und ungenaue, lückenhafte Anschauungen bekommen, die, wie wir gesehen haben, sich nicht im Geiste behaupten können.

Wie von einem Empfindungsinhalt zu einem andern so geht der weibliche Geist auch von einer Vorstellung zu einer andern schneller über als der männliche; wo er daran gehindert wird, entsteht eine peinliche Spannung, ein starkes Unlustgefühl, das den weiteren Verlauf des geistigen Prozesses beeinträchtigt. Überall da, wo es sich um eine gewisse Schnelligkeit des Vorstellungsverlaufes handelt, pflegt

die Frau im Vorteil zu sein. So gelangt sie oft mit überraschender Schnelligkeit zu Urteilen und Entscheidungen, wo der Mann lange schwankt, ohne doch dadurch immer das Richtige zu treffen; das hat denn zu der psychologischen Fabel von dem intuitiven Urteilen der Frau geführt. Daß diese Schnelligkeit des Vorstellungsverlaufes oft auch eine böse Fehlerquelle werden muß, ist selbstverständlich, denn sie führt oft genug zu unberechtigten Vorstellungsverbindungen. Bei der Reproduktion von Vorstellungsreihen hindert sie dazu nicht selten das Verweilen bei den Gliedern, das eine lückenlose und genaue Reproduktion derselben erfordert. So werden solche Reihen bei Mädchen viel leichter unklar als bei Knaben, und daß diese Neigung zur Ungründlichkeit in der Vorstellungsreproduktion auch dem höheren Geistesleben schaden muß, bedarf keines Beweises. Näher werden wir bei Betrachtung der Verstandesoperationen darauf einzugehen haben. Dieses Vorwärtsdrängen der weiblichen Seele von Vorstellung zu Vorstellung läßt es ihr auch schwerer werden, zwischen den einzelnen die Beziehungen aufzusuchen oder herzustellen, welche sie zu einem Vorstellungsgewebe verbinden, in dem eine die andere sichert. Weibliches Wissen nimmt leichter als männliches den Charakter einer Art von Vorstellungsmosaik an; Thatsache steht neben Thatsache, nur daß recht oft das geistige Band fehlt.

Daß normierende Vorstellungen im weiblichen Geistesleben leichter entstehen und sich stärker befestigen als im männlichen, ist eine bekannte Thatsache, in der große Vorzüge, freilich auch manche Nachteile desselben beschlossen sind. Erfahrung, Sitte, Sprache sind für die Frau in viel höherem Maße Autoritäten als für den Mann; sich ihnen

auch blindlings zu unterwerfen, wird ihr weniger schwer als diesem. So gelangt bei ihr auch die Gewöhnung schneller zum Ziel. Auch hierfür liegt der Grund teilweise in dem Drange nach schnellem Ablauf der Geistesprozesse. Erfahrung, Sitte, Sprache enthalten eine Menge fertiger Vorstellungsverbindungen, die sich leicht und schnell geistig durchlaufen lassen. Doch sollen sie auch auf ihre Berechtigung geprüft, gegebenen Falles wieder aufgelöst werden; das aber erfordert ein Verweilen, das der Frau schwerer wird als dem Manne. Es hängt damit zusammen, daß die Frau den Wert solcher in weiten Kreisen befestigter Vorstellungen eher und tiefer fühlt, und so tritt für dieselben bei ihr diejenige Macht ein, die in ihrem Geistesleben durchschnittlich sehr viel mehr bedeutet als in dem männlichen, die des Gemütes, in dem die Werte des Seienden unmittelbar erlebt werden. Sicherlich sind Frauen in hohem Grade der Einsicht zugänglich; ihre Verstandesfähigkeit an sich ist von der des Mannes in nichts unterschieden. Wo aber die Operationen des Verstandes zu Resultaten führen, welche den Gemütsforderungen widersprechen, lehnt sie die Frau eher und stärker ab; ja das Gemüt nimmt nicht selten Forderungen vorweg und überläßt es dem Verstande sich gut oder übel mit ihnen abzufinden. So sind in dem Kampfe zwischen Forderungen des Verstandes und des Gemütes diese im Durchschnitt begünstigter. Schon hier sei es betont, daß darin wahrlich kein Nachteil des weiblichen Geisteslebens liegt; hier werden wir vielmehr die hohe Bedeutung desselben zu suchen haben, welche es notwendig macht, daß weibliche Eigenart neben der männlichen erhalten bleibe.

Dieser durchschnittlich wesentlich höhere Stärkegrad

des Gemütslebens wird nun für alle übrigen Thätigkeiten des Geisteslebens bedeutungsvoll.

So steht das Schaffen der Einbildungskraft unter seinem Einfluß.

Zu gute kommt derselben zunächst die größere Beweglichkeit des weiblichen Vorstellungslebens. Auflösung der Wahrnehmungskomplexe in ihre Bestandteile, freie Zusammenfügung dieser zu Bildern innerer Anschauung finden meistens günstige Bedingungen. Normiert wird aber die umschaffende Thätigkeit in stärkerem Grade als beim Mann durch die Gefühlswerte, welche den Neubildungen gegeben werden; darum verirrt sich die weibliche Einbildungskraft weniger leicht in das Gebiet des Häßlichen, Fratzenhaften, ja rein Phantastischen, und wo ihr solche Einbildungsprodukte entgegentreten, pflegt sie energisch abgestoßen zu werden. Viel natürlicher ist es ihr, in der Welt des Schönen zu verweilen. Sich aus der Wirklichkeit in die Welt der Phantasie zu flüchten, wird ihr auch eher zum Bedürfnis. Diese Welt mit ihrer Allbelebung nimmt ja das Herz so viel stärker in Anspruch als die Welt der realen Wirklichkeiten, in der es so vieles Tote, Gleichgültige giebt, das nicht zum Herzen spricht. In ihr stößt man nicht auf Schritt und Tritt auf Härten und Unschönheiten, welche den Geist beengen und beleidigen. Wo sie auftreten, sind sie gemildert, daß sie die Harmonie des Ganzen nicht stören. Besonders unsere Dichter finden infolgedessen unter den Frauen ihre verständnisvollsten Freundinnen. Für junge Mädchen entsteht hier freilich die Gefahr, daß die Phantasiewelt sie allzusehr gefangen nimmt und sie für das reale Leben unbrauchbar werden.

Auf die weibliche Verstandesthätigkeit müssen wir noch einmal in aller Kürze eingehen, obwohl wir Wichtiges über sie schon gelegentlich der normierenden Vorstellungen beigebracht haben. Sofern dieselbe auf der Auflösung gegebener Vorstellungskomplexe beruht, ist die Frau vermöge ihrer beweglicheren Einbildungskraft in Bezug auf sie begünstigt. Aber die Auflösungen und Neuverbindungen des Verstandes sollen unter der Herrschaft logischer Normen stehen; die Denkgesetze sollen entscheiden, was aufzulösen, was zu verbinden ist, und der Zwang, den sie der Geistesthätigkeit auflegen, wird, wie wir oben sahen, von der Frau leicht als unerträglicher Druck empfunden. Die Frau kann ebensogut logisch denken wie der Mann, aber Unlustgefühle niederer und höherer Art stören sie leichter in dieser Thätigkeit. Infolgedessen, nicht einer ursprünglich geringeren Verstandeskraft, verursacht ihr das Denken in der Regel eine größere geistige Anstrengung und findet sie sich mit demselben gern obenhin ab. Dabei leistet ihr dann die Sprache schädliche Dienste, die sie freilich mit Vorliebe in Anspruch nimmt. Die meisten Worte sind Namen von Begriffen. Ihre sinnliche Vermittlung hat nur dann Bildungswert, wenn sie den Geist veranlaßt, Inhalt und Umfang dieser Begriffe nachzudenken. Dem entzieht sich der Geist, auch der männliche, überhaupt sehr gern. Man behilft sich mit den Namen, höchstens daß der Umfang ihrer Begriffe Beachtung findet. Das weibliche Geistesleben läßt sich aber durchschnittlich besonders leicht durch diesen Scheinbesitz befriedigen, und Namen oder wenigstens ganz ungenügend verstandene Begriffe spielen in ihm eine oft sehr bedenkliche Rolle. Mit diesem Inventar wissen sie oft geschickt

zu wirtschaften, und recht viele sogenannte geistreichen Damen verfügen über kein besseres.

Daß eine bloße verstandesmäßige Weltauffassung dem weiblichen Geiste noch abstoßender erscheinen muß als dem männlichen, ist nach dem Gesagten selbstverständlich; Frauen hätten eine solche kaum jemals selbständig hervorgebracht; sie ist völlig unweiblich, denn sie läßt das Gemüt kalt. Ein begrifflicher Ausbau des geistigen Weltgebäudes zwar wird wohl nur ausnahmsweise in dem weiblichen Bedürfnißkreise liegen; aber für die höchsten Werte, denen der Verstand nie ganz gerecht werden kann, die ästhetischen, ethischen, religiösen, pflegt das weibliche Gemüt ein gar verständnisvolles Organ zu sein, denen es sich gern hingiebt, weniger leicht in ihrer Würdigung durch die Verstandesbedenken zu beirren als der Mann. Echtem weiblichen Sinn ist deshalb auch zersetzender Zweifel fremder als männlichem, und leichter wird er sich ihm entreißen. Daß in der Welt das Schöne nicht bloß besser gefalle als das Häßliche, das Gute nützlicher sei als das Schlechte, sondern daß beide ganz abgesehen von uns in dem großen Zusammenhange der Dinge einen höheren Wert haben als ihre Gegensätze; daß nicht bloß Kräfte walten sondern durch sie ein göttlicher Liebeswille: ohne diesen Glauben verliert die Frau viel eher jeden inneren Halt als der Mann. Selbst der ungläubige Mann pflegt sich wenig von einer Frau angezogen zu fühlen, die ausgesprochener Unglaube verunziert.

Der weibliche Wille unterliegt natürlich auch denselben Gesetzen wie der männliche, nur daß seine Entscheidungen mehr von Gefühlen abhängig sind als von Einsichten. Wo beide sich verbinden, steht er an Energie

dem männlichen gewiß nicht nach; viel eher wäre das Gegentheil zu behaupten. Wenn die Frau leicht willensschwächer erscheint als der Mann, so hat das seinen Grund nur in den häufigeren körperlichen Störungen, welche die Energie des Geisteslebens auch beim Mann herabsetzen. Die Vollendung aller Erziehung, die Bildung eines religiös-sittlichen Charakters, ist bei der Frau auch mindestens ebenso leicht zu erreichen als beim Mann. Nur männliche Anmaßung — freilich ist sie nicht selten — könnte behaupten, daß es deren weniger unter Frauen gäbe als unter Männern.

Den weiblichen Interessenkreis liebt man im Verhältnis zu dem männlichen als einen in der Regel beschränkten zu bezeichnen. Doch unterscheiden wir wohl, was hier die Folge ursprünglicher Beanlagung, was die Folge der äußeren Verhältnisse ist. Der Beruf der Frau hält sie meistens in einer verhältnismäßig engen Welt; das muß auch den Interessenkreis verengen. Aber ganz außer Betracht kann doch auch das weibliche Naturell nicht bleiben. Wir verstehen es nach den oben gegebenen Ausführungen, wenn rein wissenschaftliche Interessen ihm ferner liegen, ohne freilich ausgeschlossen zu sein. Auch wird die Vorherrschaft des Gemütes zwar das Interesse für einzelne Individuen begünstigen, aber das für menschliche Gemeinschaften leicht verkümmern lassen. In der Sprache der Schule ausgedrückt: das sympathetische Interesse ist durch das weibliche Naturell in höherem Grade begünstigt als das soziale.

Diese kurze psychologische Charakteristik ist keineswegs vollständig. Sie hat nur diejenigen Seiten berühren wollen, die bei der Bildungsarbeit besonders ins Auge zu fassen

sind. Eine Fülle feinsinniger Bemerkungen findet man bei Lotze (Mikrokosmos II, S. 382 ff.); auch Hedwig Bender bringt in ihrer Schrift: Die deutsche Frauenbewegung (S. 10 ff.) Treffliches. Wir halten dieselbe überhaupt für die beste unter allen, die von Frauen in der Frauensache geschrieben sind, ohne mit diesem Urteil alle Einzelheiten billigen zu wollen.

Daß absolute Grenzen zwischen männlichem und weiblichem Naturell nicht zu ziehen sind, daß die Anzahl derer, die auf beiden Seiten sich mehr oder weniger von der gegebenen Charakteristik entfernen, eine recht große ist, ist nur selbstverständlich. Der Reichtum, welchen Natur und Verhältnisse schaffen, läßt sich niemals genügend in begriffliche Formen fassen.

Den Eindruck wird aber hoffentlich selbst unsere dürftige Skizze hervorrufen, daß Licht und Schatten für Mann und Weib sehr gleichmäßig verteilt sind. Anders hat Gott die Frau gewollt als den Mann, wahrlich aber nicht minderwertig. Das spezifische Merkmal des männlichen Geschlechtscharakters ist das Überwiegen der Verstandesthätigkeit, das des weiblichen die Stärke des Gemütslebens. So werden sich Mann und Frau ergänzen müssen, wenn das Menschentum in seiner Vollendung sich darstellen soll. Ohne starken weiblichen Einfluß verfällt das männliche Geistesleben ebenso leicht der kalten Verstandeseinseitigkeit wie ohne männlichen das weibliche unklarer Gefühlseinseitigkeit. Und da die wichtigsten Lebensaufgaben nur durch enge Verbindung von Verstand und Gemüt gelöst werden können, und da beide ganz dieselbe hohe Bedeutung haben, so kann nur das Zusammenarbeiten von Mann und Frau bei aller Verschiedenheit seiner Sphären ihre Lösung sichern.

Überall da, wo diese hohe Bedeutung der Frau nicht ganz gewürdigt wird, ist das Barbarentum noch unvollständig überwunden.

3.

Auf welche Wirkungssphäre verweist nun der eigentümliche weibliche Geschlechtscharakter die Frau? Wo wird sie am heilsamsten wirken, wo den wenigsten Schädigungen ihres Wesens ausgesetzt sein? Wer könnte zweifeln, daß sie vor allem dem Hause gehört, daß in ihm die natürliche Stätte ihres Wirkens ist? Es wird also doch dabei bleiben müssen: „dem Manne die Welt! der Frau das Haus!", so sehr das manche moderne Frauen als unbillige Verteilung ansehen wollen. Das Schönste, das sie ziert, worin sie den Mann übertrifft, kann nur hier in ungebrochener Kraft walten und den reichsten Segen bringen. Hier kann sie ihren Formen- und Schönheitssinn schaffen lassen zu ihrer und der Hausgenossen Freude, hier jenen Hauch von Poesie verbreiten, der gewiß zu den schönsten Kennzeichen edler Weiblichkeit gehört. Hier ist sie die berufene Wächterin guter Sitte und aller idealen Lebensgüter, die im Gemütsleben ihren Halt haben. Hier schafft ihre Herzenswärme die wohlthuende Temperatur, in der alle Tugenden am besten gedeihen; hier aber auch wird ihr am vollsten die Wärme zu teil, deren sie bedarf, wenn sich ihr Innerstes in seinem ganzen Reichtum entfalten soll. Daß für das Wirken in der Welt diese Vorzüge wesentlich weniger bedeuten, hier vielmehr diejenigen in den Vordergrund treten, welche dem Manne in höherem Grade zu eignen pflegen als ihr, bedarf keines Beweises.

Tritt die Frau trotzdem in die Welt hinaus, so wird sie in den allermeisten Fällen ihre Vorzüge mindern, ja einbüßen. Und hätte sie dann selbst die des Mannes dafür eingetauscht, Unnatur bliebe ihr Wesen; sie selbst hätte ihr Bestes verloren und die Welt hätte nichts gewonnen, denn Männer hat die Welt genug. Jürgen Bona Meyers warnendes Wort sei hier mit allem Nachdruck wiederholt: „Auch die Frauen müssen sich in unserer Zeit gefallen lassen, in Frage gestellt zu werden. Man könnte dies buchstäblich nehmen, denn die aufgeworfene Frauenfrage bedroht wirklich die Existenz der Frauen. Könnten jemals alle jetzt aufgestellten Forderungen von Gleichstellung der Männer und Frauen befriedigt werden, so würden eben die Frauen bis auf einige unvermeidliche Naturunterschiede aufgehört haben, Frauen zu sein". (Zum Bildungskampf unserer Zeit, S. 33.) Freilich bekennen wir mit ihm, daß wir an die Möglichkeit dieser jetzt vielfach gewünschten und lebhaft geforderten Ausgleichung nicht glauben, weil sie widernatürlich und gegen Gottes Ordnung ist. Aber die Bestrebungen schon, welche darauf gehen, haben etwas Verwirrendes, Schädigendes; wie manchen weiblichen Kopf haben sie schon verrückt, wie manches weibliche Herz unzufrieden gemacht und unfähig, den hohen Wert dessen zu würdigen, was ihrem Geschlechte verliehen ist. Leider fehlt es nicht ganz an Anzeichen, welche darauf deuten, daß diejenigen, bei denen die letzten Entscheidungen liegen, anfangen, auch den über die Grenzen weiblichen Wirkens hinausgehenden Forderungen der Frauen entgegenzukommen. Besonders scheint der Widerstand der Volksvertretungen schwächer zu werden. Mit dem Siege der frauenemanzipatorischen Bestrebungen aber würde eine folgen-

schwerere Schädigung der menschlichen Gesellschaft eingetreten sein.

Und kann ein vernünftiger Mensch es als einen Nachteil ansehen, in seinem Wirken in die Sphäre des Hauses gewiesen zu sein? Ruhm, äußere Auszeichnungen lassen sich ja in der Welt vor allem erwerben, aber geben sie dem Wirken seinen Wert? Nie kann der Mann in irgendeinem Berufskreise einen so tiefgehenden, nachhaltigen Einfluß gewinnen wie die Frau in dem ihren. Ihre Eigenart schafft gewöhnlich den Familiengeist. Je tüchtiger die Frau aber im Hause wirkt, um so weniger bleibt ihr Wirken auf das Haus beschränkt. Vom Hause aus kann die tüchtige Frau bedeutsam auf die andern Lebenssphären einwirken. Aus dem Hause tritt der Mann alltäglich in die Welt, in ihr zu wirken, und alltäglich kehrt er aus der Welt in das Haus zurück. Hier soll er die Sammlung suchen und finden, die ihn zu reichem Mitteilen befähigt, hier die Wärme, die seinem Wirken erst den höchsten Wert verleiht, die in der Welt aber gar so leicht verloren geht, um dem Verstand und rücksichtslosem Wollen das Feld zu lassen. Aus dem Hause treten die Knaben in das Leben. Was sie für dasselbe bedeuten werden, hängt nicht zum wenigsten von dem ab, was sie aus dem Hause mitgebracht haben und im Hause immer wieder ergänzen können. Aber den wichtigsten Teil des häuslichen Lebensgehaltes muß die Frau beisteuern. Wenn es möglich wäre, in dem segensreichen Besitze unserer Cultur zu sondern, was der Mann in seinem direkten, die Frau in ihrem mehr indirekten Wirken zu ihm beigetragen hat, das Guthaben der Frau würde sicher nicht hinter dem des Mannes zurückstehen. Und

das findet seine Anwendung nicht eben nur auf außergewöhnliche Frauen, sondern gilt durchaus von allen, die treu sind in dem, was ihnen verliehen ist. Selbst ein Herabsetzer der Frauen, wie Eduard von Hartmann, muß übrigens, wenn auch nicht in unserm Sinne, die Bedeutung der Frauen anerkennen. Ihm scheint die geheime Übermacht derselben so furchtbar zu sein, daß die Männer gegen sie geradezu des rechtlichen Schutzes, ja der privilegierten Vorherrschaft bedürfen, um in dem Kampfe gegen sie nicht zu unterliegen. (S. Hedwig Bender a. a. O. S. 28.)

Daß es der natürliche Beruf der Frau ist, in dem Hause als Gattin und Mutter zu stehen, kann nicht ernstlich bestritten werden. In der Ehe erscheint die für die Lösung der ethischen Lebensaufgaben notwendige Vereinigung von Mann und Frau in ihrer vollendetsten Form, natürlich nur in der christlichen Ehe, von der Harleß in seiner „Christlichen Ethik" (V. Aufl. S. 266) so treffend sagt: „Es ist dem Christen die Ehe die Form höchster und vollkommenster persönlicher Gemeinschaft auf Erden, eine Gemeinschaft eingegangen für alle Lebensverhältnisse und Lebensbeziehungen, ruhend auf dem natürlich-geschlechtlichen Unterschiede, welcher in der Ehe sein gottgeordnetes Ziel gefunden hat und in dieser Vereinigung als gegenseitige Hingabe und Vergessen des Ich in der Liebe und Sorge für den andern ebensosehr in sich selbst ein sittliches Verhalten ist, als er der Reinigung von der allem Natürlichen anklebenden Selbstsucht bedarf".

Aber wie uns die Schrift auch Frauen in anderen Stellungen zeigt, so werden wir immer Frauen in solchen finden, da nicht alle, gewiß auch nach Gottes Ordnung,

die Stellung als Gattin und Mutter haben können. Aber das Haus bietet ja auch noch so manche andere Stellung, in welcher die Frau wirken kann, als Tochter, Schwester, Mithelferin bei dem Erziehungswerk, Vertreterin der Hausfrau ꝛc. Und nun dürfen wir gerade als Christen nicht vergessen, wie unser Christentum die rein natürlichen Schranken der Familie erweitert hat, indem es neben der auf der natürlichen Grundlage beruhenden Familie eine auf der gemeinschaftlichen Gotteskindschaft gegründete schuf und die in der Gemeinschaft des Reiches Gottes Verbundenen sich als Familienglieder betrachten hieß, die heilige Pflichten gegen einander haben, Pflichten, die sich aber auch auf diejenigen erstrecken, die noch außerhalb dieser Familie stehend oder aus derselben ausgeschieden doch für dieselbe bestimmt sind, weil auch für sie Jesus Christus sein erlösendes Blut vergossen hat. Hiermit aber ersteht eine Reihe neuer Aufgaben, der antiken Welt völlig unbekannt, an Wichtigkeit hinter keiner zurückstehend, die Menschen zu lösen gegeben werden kann: die der christlichen Liebesthätigkeit an diesen weiteren Familiengenossen. Wir brauchen sie hier nicht weiter aufzuzählen, möchten aber wünschen, daß man ihren Ursprung und ihr Wesen nicht verdunkelte, indem man sie mit Vorliebe als Humanitätsaufgaben bezeichnet. Nicht die sich selbst überlassene Humanität hat sie gefördert sondern die Christenliebe, die von oben stammt. Mit ihnen aber eröffnet sich auch den Frauen ein Arbeitsgebiet, das ohne ihre Mitarbeit gar nicht genügend bebaut werden kann, und auf dem sie schon Größtes geleistet haben. Frauen wie Amalie Sieveking, wie Elisabeth Fry gehören zu den größten Wohlthätern des Menschengeschlechtes; und weib-

liches Heldentum dieser Art ist nicht selten, wenn es auch nicht immer weltberühmt wird. Für diese Seite der Frauenfrage sei hingewiesen auf zwei treffliche Schriften aus Zimmers Handbibliothek der praktischen Theologie: Konschel, „Die Frauenfrage", und Dr. Stromberger, „Freie Frauenthätigkeit im Reiche Gottes". Aber auf diesem Gebiet, besonders dem der weiblichen Diakonie, fehlt es noch recht sehr an Mitarbeiterinnen, obwohl es ihnen doch auch Lebensunterhalt bietet. Wie kommt es, daß viele von denjenigen, welche ihre Forderung, zu den Arbeitsgebieten des Mannes zugelassen zu werden, mit der erwerblichen Frauennot begründen, meistens an diesem Arbeitsgebiet stillschweigend vorübergehen?

Freilich steht ja die Thatsache fest: wäre auch dieses Arbeitsgebiet voll besetzt, so wäre damit die Not vieler Frauen, die auf Erwerb angewiesen sind, ohne erwerben zu können, noch lange nicht gehoben. Liegt die natürliche weibliche Berufssphäre in der engeren und weiteren Familie, so zwingen doch die gegenwärtigen Verhältnisse, deren Wandel schwerlich so bald zu erwarten ist, die Grenzen derselben zu erweitern. Wenn 40 Prozent aller deutschen Frauen heutzutage unverheiratet, verwitwet oder geschieden sind, also nicht in ihrem natürlichsten Berufe stehen, wenn von diesen der größte Teil erwerben muß und doch von diesem wieder ein nicht unbedeutender Teil übrig bleibt, der keinen genügenden Erwerb findet, so ist das eine gar ernste Thatsache. Dieser Not muß Abhilfe geschaffen werden, eine Aufgabe, die freilich dem größten Teil der Männer und leider auch der vom Glücke bevorzugten Frauen noch recht ferne liegt. Gar manches Mädchen, gar manche Frau gerade aus den mittleren

und höheren Ständen ist eben an den Folgen dieser Not an Leib und Seele zu Grunde gegangen. Sollten Christenmenschen das mit ansehen können, ohne nach Kräften Hilfe zu schaffen? Die Frauenfrage gehört gewiß zu den großen sozialen Fragen, deren Lösung viel ernstlicher ins Auge gefaßt werden sollte als es geschieht. Die Erwerbsfähigkeit der Frau muß gesteigert, neue Erwerbsgebiete müssen ihr eröffnet werden; doch fällt ein weiteres Eingehen auf diese Frage aus dem Rahmen unserer Arbeit. Interessierten sei die Schrift von A. Klapp: „Unsere jungen Mädchen und ihre Aufgaben in der Gegenwart" empfohlen. Daraufhin freilich freie Concurrenz zwischen Mann und Frau zu fordern, ist unberechtigt. Den schwersten Schaden von ihr würden ja die Frauen selbst haben, geistigen und leiblichen. In diesem Kampfe ums Dasein müßten sie sich geistig selbst aufgeben und körperlich würden sie sich in der Regel aufreiben. Auch die erweiterte Berufsthätigkeit der Frau wird sich möglichst in den Schranken halten müssen, die ihre Kräfte selbst ziehen, die sie vor der Gefahr schützen, aufzuhören Frau zu sein, oder wenigstens einen möglichst geringen Grad dieser Gefahr zulassen. Ihr Wirken in der Öffentlichkeit wird immer ein beschränktes bleiben müssen und sicherlich auch bleiben. Im Bureau des Kaufmanns, im Post- und Telegraphendienst und ähnlichen Stellungen werden aber ihre Dienste noch mehr zu verwerten sein, als zur Zeit geschieht. Will man dagegen geltend machen, daß schon die Männer für diese Arbeitsgebiete im Überfluß vorhanden seien, sie also den Frauen zu eröffnen die Stellung der Männer verschlechtern heißen würde, so würde das wieder nur ein Zeichen männlicher Überhebung sein. Innerhalb der Arbeits-

gebiete, auf denen Männer und Frauen dasselbe leisten können, ohne daß die Frauen aufhören müssen, Frauen zu sein, ist das Recht auf Arbeit für beide Geschlechter gleich; Frauen sollen doch nicht etwa deshalb unter der Not des Lebens hinsiechen und verkommen, damit das Männern nicht geschieht. Freilich wissen wir recht wohl, daß viele Vertreterinnen der sogenannten Frauenemanzipation bei dem Hinweis auf solche Beschäftigungen verächtlich die Achsel zucken; sie sollen für gebildete Frauen zu schlecht sein; sie, die Höheres zu leisten vermöchten, entzögen durch Übung dieser und ähnlicher Thätigkeit nur den ungebildeten Frauen den Erwerb. Dann mögen sie uns nur die höheren Arbeitsgebiete nennen, zu denen sie noch nicht zugelassen sind aber zugelassen werden können, ohne daß jene Schädigungen eintreten, die wir oben gekennzeichnet haben, und die doch keineswegs nur sie selbst sondern die ganze Gesellschaft treffen würden; ein Heer von Übeln würde der Kampf freier, unbeschränkter Konkurrenz zwischen Mann und Frau im Gefolge haben. Prüft man aber, welche Berufsthätigkeiten sich ganz oder wenigstens einigermaßen mit der weiblichen Eigenart vertragen, so müssen die allermeisten höheren ausgeschlossen bleiben. Es wird ja immer Ausnahmefrauen geben, für welche diese Beschränkung nicht gelten würde, aber öffentliche Einrichtungen müssen sich nach dem Durchschnitt richten. Wenn Frauen in jener Behauptung eine Herabsetzung sehen wollten, so würde das etwa mit demselben Rechte geschehen, mit dem Männer sich darüber beklagen könnten, daß ihnen die herrliche Wirkungssphäre der Hausfrau verschlossen ist. Wenn es also dabei wird bleiben müssen, daß außer dem Wirken in der Familie

die Berufsthätigkeit der Frau sich durchschnittlich auf Gebiete wird beschränken müssen, die man als unbedeutendere anzusehen gewohnt ist, wobei sie ja noch immer recht viel bedeuten können, so sei doch der sogenannten guten Gesellschaft hier Schneiders treffliches Wort (a. a. O. S. 36) zugerufen: „Dazu gehört aber, daß wir der erwerbenden Frau um ihrer sie ehrenden Thätigkeit willen die Stellung in der Gesellschaft nicht versagen, die sie als die müßige Witwe ihres Gatten, oder als die müßige Tochter ihres angesehenen Vaters haben würde. Legen wir die Hand aufs Herz und bekennen: hier ist ein Punkt, wo wir alle Buße zu thun haben. Die Lehrerin verzeihen wir der Tochter höherer Stände; mehr schon nicht. Wie aber stehen wir Mädchen gegenüber, welche in anderen Kreisen arbeiten?"

4.

Die Betrachtung des allgemeinen weiblichen Geschlechtscharakters und der auf ihm beruhenden Lebensstellung der Frau hat uns ermöglicht, die besonderen Erziehungsaufgaben sowie Höhe und Art der höheren Mädchenbildung zu bestimmen.

Daß der ideale Wert des Wissens auch für Frauen besteht, daß sie sich nach Kräften Wissen erwerben sollen, weil dadurch auch ihre Würde gewinnt, haben wir schon gesagt, wiederholen es aber mit Absicht, weil diese Vorstellung Männern wie Frauen so fern zu liegen pflegt, daß, wer sie ausspricht, sich der Gefahr aussetzt, zu den Förderern der Frauenemanzipation gerechnet zu werden. Auch die höhere Mädchenbildung soll die Zöglinge dahin

zu führen suchen, daß sie jene ideale Freude empfinden, welche die Aneignung echter Wissensschätze jedem edlen Geiste bereitet. Auch dem Mädchen soll der ideale Drang innewohnen, in den Dingen nicht nur gemütlich sondern auch erkennend heimisch zu werden. Wenn Frauen sich darüber empören, daß man so vielfach ihr Bildungsbedürfnis möglichst auf die Sphäre des unmittelbar Verwendbaren beschränken will und ihrem Streben darüber hinaus Verständnislosigkeit und seichten Spott entgegenstellt, so ist das wohl berechtigt. Und wie unklar ist meistens die Stellung. Zu den Merkmalen echter Weiblichkeit gehört gewiß Idealität; aber intellektuelle Idealität soll ausgeschlossen werden. Sehr entschieden müssen wir uns gegen alle Bestrebungen erklären, die höhere Mädchenbildung zu elementarisieren und sie möglichst direkt auf das praktische Leben zu richten. Auch für unsere Mädchen verlangen wir eine wahrhaft ideale Bildung, für welche die Frage nach der praktischen Verwendbarkeit des Wissens nicht die Hauptfrage ist. Nur dafür wird freilich ernste Sorge zu tragen sein, daß dieser intellektuelle Idealismus die Mädchen den praktischen Lebensaufgaben, auf die sie doch bis auf verschwindend wenige Ausnahmen gewiesen sind, nicht entfremde. Aber das gilt doch auch von der höheren Knabenbildung, welche keineswegs von dem Vorwurf frei zu halten ist, hiergegen oft gefehlt zu haben.

Leider kann nicht verschwiegen werden, daß der hier besprochene Bildungsdrang bei deutschen Frauen, die sich zu den gebildeten rechnen, recht selten ist. Die bei weitem größte Mehrzahl derselben besitzt kaum die Elemente dessen, was sich eine höhere Bildung nennen könnte, wenn man das Wesen derselben nicht in der Herrschaft über eine

konventionelle Formenwelt sehen will oder in einer gewissen eleganten Leichtigkeit, über Dinge zu sprechen, die der Geist nur auf ihrer Oberfläche berührt hat.

Es ist selbstverständlich eine sehr ernste Pflicht, bei dieser Arbeit, die auch den Mädchen eine höhere Bildung zu geben sucht, auf die durchschnittlich größere körperliche Zartheit des weiblichen Geschlechtes Rücksicht zu nehmen, wodurch der Knabenbildung gegenüber engere Schranken gezogen werden. Die hygieinischen Maßregeln sind mit besonderer Sorgfalt zu treffen, weil ihre Vernachlässigung sich leichter und empfindlicher zu rächen pflegt als bei Knaben. Im besonderen darf der Unterricht nie vergessen, daß die körperliche Kraft und infolgedessen die geistige Nachhaltigkeit beim Mädchen für gewöhnlich geringer ist als beim Knaben, woraus die Notwendigkeit extensiver und intensiver Beschränkung folgt. Ein leider verhältnismäßig recht großer Teil unserer jungen Mädchen leidet an Blutarmut und Nervosität. Es wird nicht selten notwendig werden, die Arbeit stark herabzusetzen, ja ganz einzustellen, wenn nicht schwere gesundheitliche Schädigungen eintreten sollen. Die unliebsame aber doch einmal bestehende Thatsache der Nervosität eines großen Teiles der weiblichen Jugend muß noch mehr, als es geschieht, das Erziehungsverfahren und die Wahl seiner Mittel bestimmen. Bei nervösen Kindern muß alles, was geistige Spannung erzeugt, wegen der bei ihnen besonders starken und leichter schädlichen Rückwirkungen auf körperliche Zustände in vorsichtiger Beschränkung auftreten, extensiv und intensiv. Was beängstigt, in Furcht versetzt, bleibe möglichst fern. Ruhige, milde Konsequenz, sich dem körperlichen und seelischen Befinden in ihrem

leichten Wechsel anpassend, überall ja in der Erziehung wichtig, muß hier ausnahmslos walten. Überhaupt fordert sie die weibliche Eigenart noch viel mehr als die männliche. Darum müssen auch Strafen viel seltener auftreten und in viel milderer Form. Ein gesunder Ehrgeiz fördert sicherlich die Erziehungsarbeit, ist ein sittliches Gut und von der Erziehung zu erstreben. Auch die Mädchenerziehung kann desselben nicht entbehren, muß aber in Bezug auf ihn die allergrößte Vorsicht walten lassen. Es ist eine aus der größeren weiblichen Reizbarkeit wohl verständliche Thatsache, daß der Ehrgeiz bei Mädchen sich leicht über das zulässige Maß steigert und krankhaft wird und sie zu körperlichen und geistigen Anstrengungen veranlaßt, die für sie schädlich werden. Das beachte man besonders auch bei der Stellung der häuslichen Arbeiten, welche das Mädchen durchschnittlich ernster nimmt als der Knabe. Und besonders mögen diejenigen Lehrer und Lehrerinnen die Würdigung dieser Thatsache nicht versäumen, denen es gegeben ist, die besondere Zuneigung ihrer Zöglinge sich zu erwerben. Die Macht des persönlichen Interesses, das bekanntlich bei den Mädchen größer zu sein pflegt als das sachliche, steigert ihren Ehrgeiz leicht zu einer Höhe, die ihnen geradezu verderblich werden kann.

Und doch muß bei aller dieser Rücksichtnahme körperliche und geistige Verweichlichung vermieden werden. Da ist es denn freilich oft recht schwer, das rechte Maß zu finden und innezuhalten. Dem Hause kann der Vorwurf nicht erspart bleiben, daß es in der Regel zu weichlich, der Schule, daß sie nicht immer rücksichtsvoll genug ist. Von dem Hause wird so leicht übersehen, daß

ein vorsichtig bemessenes Maß geordneter, verständig geleiteter Geistesarbeit in den allermeisten Fällen auch dem schwächlichen Mädchen nicht schadet, sondern im Gegenteil seinem Gesamtbefinden dienlich ist, eine Ansicht, die wir bestätigt finden von dem Professor der Physiologie A. Mosso in seinem Buch: „Die Ermüdung". (Aus d. Ital. übersetzt von J. Glinzer, S. 321.) Wir glauben nicht fehl zu gehen in der Annahme, daß an dieser Verweichlichung auch vielfach die Ärzte mitschuldig sind, die oft allzuschnell das Einstellen geordneter Bildungsarbeit anraten. Der Körper ist sicherlich eine wohl zu berücksichtigende starke Macht in unserm Leben, aber so ganz unbedingt soll man sich dieser Macht doch nicht fügen, sondern, sowie es angeht, auch sie durch den sittlichen Willen beherrschen, und da läßt sich doch, wie die Erfahrung lehrt, manches erreichen, wenn man nicht allzunachgiebig ist. Das gilt doch auch für unsere Mädchen. Die Schule aber lasse sich gesagt sein, daß bei der eigenartigen körperlichen und geistigen Konstitution des weiblichen Geschlechtes jedes schablonenhafte Festhalten an Forderungen, die ja für den Durchschnitt der Zöglinge angemessen sein mögen, recht falsch ist, und daß sie gegebenen Falles Dispensationen von Unterrichtsfächern eintreten lassen muß, wobei sie sich nicht einmal immer auf die sogenannten Nebenfächer beschränken kann. Es ist geradezu ein Vorzug der höheren Mädchenschule vor der Knabenschule, daß sie nicht wie diese durch äußere Rücksichten wie Examina und Berechtigungen in der Übung dieses heilsamen Rechtes behindert wird. Kann ein Mädchen nicht den vollen Gewinn einer Schule genießen, so kann sie doch noch immer Gewinn genug von

ihr haben, und es bleibt doch unbegreiflich, wenn man sie von letzterem ausschließen will, weil zu ersterem ihre körperlichen Kräfte nicht ausreichen. Nur geistige Unfähigkeit muß unbedingt ausschließen, weil bei ihr geistiger Gewinn nur durch eine niedere Schule zu haben ist. So würden wir nicht das geringste Bedenken tragen, Mädchen von einer fremden Sprache zu dispensieren, wenn ihr körperliches Befinden das verlangt, so sehr wir überzeugt sind, daß die höhere Mädchenschule zwei fremde Sprachen treiben muß, wenn sie ihre Aufgaben ganz lösen will. Daß wir dieses Recht nur in wirklichen Notfällen ausnahmsweise geübt wissen wollen, versteht sich bei unserer Gesamtauffassung der Erziehungsarbeit von selbst.

Die hier behandelte Thatsache weist uns aber des weiteren ernstlich auf die Pflicht hin, planvoll und energisch für die körperliche Kräftigung des weiblichen Geschlechtes der höheren Stände zu sorgen. Wie viele Unterlassungssünden läßt sich in dieser Hinsicht doch die Erziehung, und zwar nicht zum wenigsten die häusliche, zu schulden kommen!

Unsere jungen Mädchen leben viel zu viel im Zimmer. Nun kann man sie ja freilich nicht so ungebunden umherschweifen lassen wie die Knaben; es ist für angemessene Begleitung zu sorgen; aber viel mehr müssen sie hinaus in die freie Luft, müssen sich auch an Wind und Wetter gewöhnen. Das Mädchenturnen ist noch viel mehr zu pflegen; nur sei es nicht eine schwächliche Nachbildung des Knabenturnens, sondern erbaue sich auf den besonderen Prinzipien, welche die Rücksichtnahme auf die weibliche Natur vorschreibt. Auch Eltern seien hingewiesen auf das vortreffliche Buch von Dr. Moriz Kloß: „Die weib-

liche Turnkunst. Ein Bildungsmittel zur Förderung der Gesundheit, Kraft und Anmut des weiblichen Geschlechts." IV. Auflage. Zwei Turnstunden wöchentlich genügen natürlich nicht. Täglich sollten unsere jungen Mädchen zu kräftigenden Körperübungen angehalten werden. Das Turnen aber muß ergänzt werden durch Bewegungsspiele, und beides werde, wann und wo es angeht, nicht im Turnsaal, sondern im Freien auf einem Turn- und Spielplatz geübt. Die Anlegung solcher Plätze für die weibliche Jugend ist eine kaum weniger wichtige Aufgabe wie die Erbauung gesunder Schulhäuser; natürlich sind dieselben so anzulegen und abzuschließen, daß die Mädchen neugierigen Blicken durchaus entzogen sind. Verwiesen sei auf die Broschüre von A. Hermann: „Der Turnplatz und die Turnspiele der Mädchen" (Berlin, Gärtner, 1890). Turnen und Spiele sollten nur von dazu qualifizierten Lehrerinnen geleitet werden.

Auch Ausflüge, Fußwanderungen werden unserm Zwecke trefflich dienen können und dienen, wenn sie einsichtsvoll geleitet werden. Damit werden wir dann auch die Bildung zur Anmut fördern, ohne die uns mit Recht das Wesen wahrer Weiblichkeit nicht erreicht erscheint. Was wir von dieser Seite der Erziehungsaufgabe im allgemeinen S. 18. gesagt haben, ist hier mit besonderem Nachdruck geltend zu machen. Ein ungewandtes, schwerfälliges, eckiges Benehmen ziert auch einen Knaben und Mann nicht, ihm aber verzeihen wir es leichter, weil er vor allem der Kraft bedarf. Bei dem Mädchen aber und der Frau steht ein solches Benehmen in schroffem Widerspruch zu Wesenszügen, die wir als ihnen besonders eignend anzusehen gewohnt sind, so ihrem Formen- und

Schönheitssinn, ihrer Zartheit. Ein solcher Widerspruch stört aber unser ästhetisches Gefühl, und die ästhetischen Werte des Lebens hat auch die Erziehung hochzustellen, wenn sie auch den religiösen und sittlichen nachstehen müssen.

Mit Anmut und Sicherheit soll sich das junge Mädchen in den Verkehrsformen der guten Gesellschaft bewegen lernen, über deren Bedeutung wir uns hier nicht eingehender äußern können; zu den einschlägigen Bildungsmitteln gehört auch der Tanz- und Anstandsunterricht. Junge Mädchen sollten ihn möglichst früh und wiederholt erhalten. Freilich immer nur in einem abgeschlossenen Zirkel mit Mädchen, als Veranstaltung des Hauses oder der Schule im Hause oder in der Schule. Wir müssen uns auf das Entschiedenste gegen die beliebten Tanzstunden in Hotelsälen in Gemeinschaft mit Knaben und Jünglingen, und gegen die sie in der Regel abschließenden Tanzstundenbälle erklären; es ist kaum zu verstehen, daß Eltern aus gebildeten Ständen ihre Töchter von solchen Dingen nicht fernhalten. Ein solcher Tanzunterricht pflegt die Erziehungsarbeit empfindlich zu stören; seine nachteiligen Folgen sind oft schwer wieder zu beseitigen.

Diese Gewöhnung an die Verkehrsformen der guten Gesellschaft darf freilich nicht dahin führen, daß darunter die Einfachheit, Natürlichkeit und Jugendfrische leiden, daß das Ergebnis „junge Damen" im Kindesalter sind, unerträgliche Zierpuppen, eine Gefahr, der bekanntlich die weibliche Jugend leichter unterliegt als die männliche. Das rechte Maß zu finden, ist wieder Sache des Erziehungskünstlers, durch den sich vollziehen soll, was Goethe sagt: „Natur und Kunst, sie scheinen sich zu fliehn — Und haben sich, eh' man es denkt, gefunden."

Die Bildung des weiblichen Geisteslebens hat sich recht eindringlich zu sagen, daß sie die gegebenen geistigen Grundverhältnisse zu ehren hat; sie soll das nicht besser machen wollen, was Gott schon gut gemacht hat. Sie trifft also ihre Veranstaltungen dahin, daß die Stärken des weiblichen Geisteslebens sich gesund entwickeln, kräftig gedeihen aber nicht wuchern auf Kosten anderer Geisteskräfte, sucht also jede Einseitigkeit in der Entwicklung zu verhüten. Darum hat sie auch diejenigen Seiten, deren Entwicklung leicht so weit zurückbleibt, daß störende Schwächen entstehen, nicht etwa als nicht entwicklungsfähig zu vernachlässigen, wie das die Mädchenerziehung nur allzusehr gethan hat und leider noch heute viele Mädchenbildner und mehr noch Mädchenbildnerinnen thun. Vielmehr ist große Sorgfalt darauf zu verwenden, daß diejenigen Geistesfähigkeiten, die in besonderer Gefahr stehen zu Schwächen zu entarten, denjenigen Stärkegrad erlangen, welchen das geistige Gleichgewicht erfordert, ohne welches die Frauen weder die ihnen im Leben gestellten Aufgaben lösen noch seinen Gefahren standhalten können. Kräftige und gesunde Gemütsbildung soll immer das hervortretende Merkmal der weiblichen Bildung sein, eine Erziehungsarbeit aber, welche glaubte, infolgedessen die Verstandesbildung vernachlässigen zu dürfen, würde gänzlich in der Irre gehen, schon deshalb, weil die Gemütsbildung nur dann in ihrer ganzen Heilsamkeit walten kann, wenn Verstandesbildung sie unterstützt. Dieser aber im weiblichen Geistesleben zu ihrem Rechte zu verhelfen, ist viel schwerer als jener, wie sich aus unseren psychologischen Betrachtungen ergiebt; darum ist aber auch auf diese Seite der Bildungsarbeit ein besonderer Nachdruck

zu legen; nicht, wie wir, um Mißdeutungen zu begegnen, noch einmal sagen, weil Verstandesbildung die Hauptsache wäre, sondern weil ohne diesen Nachdruck der Verstand wegen der vielen Störungen, denen er ausgesetzt ist, in seiner Entwicklung zurückbleiben würde. Behauptungen wie die, daß aus der weiblichen geistigen Eigenart sich für Mädchenlehranstalten die unbedingte Forderung ergäbe, „den Hauptton des Unterrichts auf die Seite der Gemüts- und Gefühlsbildung zu legen", daß der Schwerpunkt der Schulbildung auf der sorgsamen und liebevollen Pflege des Gemüts und Gefühlslebens ruhen müsse (Greßler, Moderne Mädchenbildung und die Frauenfrage, S. 17. 18), kann nur oberflächliche Betrachtung für richtig halten, so sehr sie auch den Schein der Richtigkeit für sich haben. Eine Erziehungsthätigkeit, welche sich auf derartigen Grundsätzen erbaut, wird leicht eine Gefühlswucherung zur Folge haben, die nicht weniger abstoßend als schädlich ist und der doch das weibliche Geistesleben leichter verfällt als das männliche. Gegen diese ganze Richtung muß Wendts allerdings etwas schroffes Wort (a. a. O. S. 32) ins Feld geführt werden: „Die Denkfaulheit der Mädchen ist aus physiologischen Gründen weit größer als jene der Knaben. Aber Denkfaulheit und Denkunfähigkeit sind zwei ganz verschiedene Dinge. Jene Mädchenerzieher, welche dies nicht fassen, treiben, weil es gar so bequem ist, der Leithammel einer Herde denkfauler Schülerinnen zu sein, welche ‚vom Wort des Lehrers kein Jota rauben', ihre Zöglinge noch mehr in den Sumpf der Gedankenarmut hinein".

Bei allem, was der Erzieher thut, habe er also stets die Gesamtpersönlichkeit und ihre Bildung im

Auge, aber eben die weibliche, die nicht etwa eine Verschlechterung der männlichen ist, sondern denselben Wert, dasselbe Recht wie die männliche hat, die von dem Erzieher in ihrer ganzen Eigenart verstanden und gewürdigt werden will, wenn seine Arbeit gelingen soll. Es erscheint das alles selbstverständlich, aber die Erfahrung, daß dieses Selbstverständliche nicht immer genügend beachtet wird, veranlaßt uns, es auszusprechen.

Ein erziehender Unterricht paßt sich natürlich zuerst möglichst dem Geiste der Zöglinge an, wie er ist, um ihn zu dem umzubilden, was er sein soll. Wir sahen, wie die Gemütsstärke des Mädchens das sympathetische Interesse, das Interesse für die Person begünstigt. Wer dieses Interesse gewonnen hat, wird die Mädchen leicht zu sachlichen Interessen überführen können, denn das Interesse für Sachen ist eben bei ihnen stark von dem für die vermittelnde Person abhängig. Dadurch gewinnt für die Mädchenerziehung schon die äußere Erscheinung des Erziehers an Bedeutung, die nichts Abstoßendes haben darf, nichts, was das leicht erregbare und wohl zu würdigende ästhetische Unlustgefühl herausforderte, auch nichts, was von der gewöhnlichen Art der Menschen sich zu geben durch seine Absonderlichkeit abstäche, da das Mädchen mit seinem größeren Formensinn durch solche Abweichungen viel mehr gereizt wird und sie leichter lächerlich findet.

Auch das rechte Maß der Sorge für das Äußere wird hier wesentlicher, Nachlässigkeiten unverzeihlicher. Sichere Herrschaft über die Formen der guten Gesellschaft ist des weiteren bei dem Mädchenerzieher unbedingter zu fordern als bei dem Knabenbildner.

Daß es ihm an Geschmack nicht fehlen darf, versteht

sich von selbst. Ganz besonders aber fordern wir, daß seine ganze Art Wärme ausstrahle, eine gewisse ideale Begeisterung atme. Bloße Verständigkeit, auch für den Knabenerzieher nicht wünschenswert, ist in der Mädchenerziehung gar nicht zu gebrauchen; sie wirkt erkältend auf die Zöglinge, und in diesem Zustande sind sie geistigen Einwirkungen noch unzugänglicher als die Knaben. Diese Wärme äußere sich als Lehrfreudigkeit, als frische Hingabe an die Erziehungsaufgaben, durch welche das Mädchen sich so leicht gewinnen läßt; sie äußere sich als Fähigkeit, sich mit den Zöglingen liebevoll in die Dinge zu vertiefen, sie auch in das Gemütsleben aufzunehmen, sich für das Begeisterungswerte zu begeistern; als liebevolle Anteilnahme an den Zöglingen, die es empfinden müssen, daß ihr Wohl dem Erzieher Herzenssache ist. Diese Anteilnahme wird ihn auch das rechte Maß von Rücksicht finden lassen, dessen Verfehlung sich beim Mädchen sehr viel mehr rächt als beim Knaben. Ironie, beißender Spott sind deshalb nur ganz ausnahmsweise einmal am Platz. Wie leicht erfüllen sie das Mädchengemüt mit tiefer Bitterkeit gegen solch eine rücksichtslose Geltendmachung einer Überlegenheit, die doch ganz selbstverständlich ist. Auch phantasielose Lehrer sind vom Übel. Daß der Mangel der hier geforderten Eigenschaften auch den Knabenerzieher schädigt, ist ja selbstverständlich; beim Mädchenerzieher stellt er aber gedeihliche Wirkungen in viel höherem Grade in Frage.

Indem wir Formensinn und Geschmack, Gemüt und Phantasie mit besonderem Nachdruck von dem Mädchenerzieher fordern, verlangen wir eine gewisse Verwandtschaft seiner Art mit der weiblichen. Den männlichen Erzieher

werden daneben aber auch die Vorzüge zieren müssen, welche als spezifisch männliche gelten, die das erwachsene Mädchen sehr hoch zu schätzen pflegt und von dem die Erziehung ihm wenigstens so viel aneignen will, als seine Art erlaubt. Ruhige Sammlung, Klarheit, Gründlichkeit, besonnene Energie sind die wesentlichsten derselben. Lotze sagt (a. a. O. S. 386.), daß Erkenntnis und Wille des Mannes auf Allgemeines, die des Weibes auf Ganzes gerichtet seien. Das ist gewiß richtig und findet auch darin seinen Ausdruck, daß der Einfluß einer ganzen, in sich geschlossenen, harmonischen Persönlichkeit auf den weiblichen Geist ein fast unbeschränkter ist, während er sich der Einseitigkeit gegenüber leicht völlig verschließt. Ein kalter, rücksichtsloser, aber klarer und sonst tüchtiger Lehrer kann in der Knabenerziehung wohl verwertbar sein, nicht in der Mädchenerziehung. Mädchenerzieher mit all diesen Eigenschaften, die wir fordern müssen, werden freilich immer nur Ausnahmen sein. Darum muß eben die Mädchenerziehung auch in der Schule zwischen Mann und Frau geteilt werden. Annähernd aber müssen doch diese Eigenschaften vorhanden sein; und daraus geht hervor, daß man bei der Wahl der Mädchenerzieher mit besonderer Sorgfalt verfahren muß, weil eben hier die Persönlichkeit noch mehr bedeutet als sonst. Darum ist es denn auch eine so unglaubliche Verblendung, wenn man für die Mädchenerziehung Kräfte verwenden zu dürfen glaubt, welche für die Knabenerziehung nicht ausreichen, wenn man tüchtige Mädchenerzieher tiefer stellt als tüchtige Knabenerzieher; diese Verblendung aber ist noch ziemlich allgemein verbreitet.

Das, was wir hier fordern, deckt sich keineswegs immer

mit dem, was wir bei manchen Mädchenerziehern finden, die sich einer besonderen Beliebtheit erfreuen. Gar manche verdanken dieselbe nur der leidigen weiblichen Neigung, das Glänzende, Scheinende aber doch Unechte dem Glanzlosen aber Echten vorzuziehen. Ewiges Pathos, forcierte Begeisterung, Süßlichkeit, affektierte Genialität haben wir nicht selten bei solchen beliebten Mädchenlehrern gefunden, widerliche Erscheinungen, die mit sittlichem Unwillen erfüllen müssen. Prüfe sich also jeder recht ernstlich, ob nicht auch seiner Art etwas von diesen unechten Elementen beigemischt ist, und wenn es der Fall, suche er sie ernstlich aus sich auszuscheiden. Nie darf es überhaupt vergessen werden, daß es Erziehungsaufgabe ist, das mittelbare Interesse für die Dinge, welches auf dem Interesse für die Persönlichkeit beruht, in ein unmittelbares zu verwandeln, das seinen Halt in der rechten Wertschätzung der Objekte hat. Sonst geschieht, was wir so oft erleben und was doch so wenig erfreulich ist, daß mit dem Abtreten des verehrten Erziehers die höheren Interessen, die wir vielleicht für durchaus solide gehalten hatten, in sich zusammenstürzen.

Aber freilich ist es nicht leicht, objektives Interesse in jener Vielseitigkeit, welche die Harmonie des Geisteslebens fordert, bei Mädchen zu schaffen, bei denen die subjektive Seite des Geisteslebens so stark hervorzutreten pflegt. Die Methodik des Mädchenunterrichtes muß deshalb eine besonders sorgfältige sein, muß es besonders sorgfältig vermeiden, Stoffe dem Geiste aufzuzwingen, vielmehr in jeder Weise sich bestreben, entgegenkommendes Interesse zu schaffen, begleitendes zu erhalten, wobei hier natürlich nicht an jenes Interesse höchster Art zu denken ist, das

ja erst das Ergebnis tüchtiger Erziehungsarbeit sein kann; wir verlangen, daß der Mädchenunterricht in dem gewöhnlichen Sinne interessant sei, und nehmen davon keinen Lehrstoff aus; ein tüchtiger Erzieher kann sie alle interessant machen. Auch hier gilt es, von einem subjektiven Interesse zu dem objektiven emporzuführen. Interessant ist nun dem jugendlichen Geiste von vornherein nichts Allgemeines, Abstraktes, am wenigsten dem weiblichen, während er sich dem Konkreten, Anschaulichen gern zuwendet. Und doch, wie vieles Allgemeine müssen wir nicht in der Form von Begriffen, Regeln, Grundsätzen, Gesetzen zu einem klaren und möglichst unverlierbaren geistigen Besitz unserer Zöglinge machen, müssen es zu einer herrschenden Macht in ihrem Geistesleben zu erheben suchen. Je höher die Bildung geführt wird, um so reicher und bedeutungsvoller wird dieser Besitz im Geistesleben. Die ursprüngliche Abneigung gegen das Allgemeine muß also überwunden werden; und das kann nur so geschehen, daß wir aus Anschauungsstoff, dem ein starkes Interesse gesichert ist, das Allgemeine mit den Zöglingen erarbeiten (Siehe auch S. 41 f.) und so von dem Interesse für jenen solches auf diesen überleiten. Ganz ist dem beizustimmen, was in „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichtes" (1. Schuljahr, II. Aufl. S. 29.) gesagt wird: „Selbst muß der Schüler sich seine Begriffswelt erschaffen, denn jeder hat an lebendigem Wissen nur, was er sich durch eigne geistige Thätigkeit erworben hat. Und aus lebendiger Anschauung heraus muß der Zögling seine Begriffe abstrahieren, denn nichts kommt in den Verstand, was nicht vorher in den Sinnen war; und nur durch die Vollkraft eigener sinnlicher Wahrnehmung erhält

unser begriffliches Wissen das Leben, die Frische, die es zu einem Motor für unser Denken und Thun macht". Für die Mädchenerziehung eine Wahrheit, ohne deren vollste Würdigung jedes tüchtige Resultat unbedingt ausgeschlossen ist, deshalb ihre nachdrucksvolle Wiederholung an dieser Stelle.

Anschauen, Phantasie, Gemüt müssen wir also mit zu beschäftigen verstehen, wenn wir interessant unterrichten wollen und damit die Vorbedingung höherer Zwecke erfüllen. Darum ist z. B. für den fremdsprachlichen Unterricht zu fordern, daß auch in ihm von Anfang an zusammenhängende Lesestücke mit anziehendem Inhalt auftreten. Zusammenhangslose Sätze mit nichtssagendem oder in buntem Wechsel sich bewegendem Inhalt sollten im Mädchenunterricht unter jeder Bedingung ausgeschlossen sein. Wir handeln an dieser Stelle natürlich nicht von dem für die allseitige Sprachbildung aus solchen Lesestücken resultierenden Gewinn, der auf andere Weise gar nicht zu haben ist. Uns ist es hier nur wichtig, daß sich nur an solche sprachliche Ganze jene geforderte Teilnahme knüpfen läßt, die den Mädchen den Unterricht von vornherein interessant macht, ein Interesse, das wir dann für diejenigen unterrichtlichen Operationen zu benutzen wissen, die, unerläßlich, doch ihnen von vornherein nur geringes Interesse abzunötigen pflegen, wie z. B. die Gewinnung grammatischer Erkenntnisse. Dabei vergesse der fremdsprachliche Unterricht aber nicht, daß für alle Lehrstoffe das volle Interesse der Unterricht erst schaffen muß, daß es also nicht genügt, interessanten Lesestoff zu bieten, sondern daß eine Vertiefung in den Inhalt erforderlich ist. Ein fremdsprachlicher Unter-

richt, der eine solche Vertiefung gar nicht oder nur als Nebensache treibt, taugt nichts, ist freilich noch immer ganz gewöhnlich. Die vorwiegende Beschäftigung mit der sprachlichen Form ist aber eine Art Vergewaltigung des jugendlichen Geistes, von der er ja manchen einseitigen Vorteil ziehen kann, gegen die er aber in den meisten Fällen durch eine innere Abwendung von der Sache reagiert, infolge deren er sie mit aufhörendem Zwange fallen läßt. Unsere jungen Mädchen würden ohne Zweifel ein viel lebendigeres Interesse für das Französische und Englische aus der Schule mit ins Leben nehmen, wenn der fremdsprachliche Unterricht nicht in der Regel den hier gekennzeichneten methodischen Fehler machte.

Der Religionsunterricht erhält für die Behandlung des Katechismus hier einen wichtigen Fingerzeig. Es ist ein noch viel geübter Gebrauch, schon möglichst früh besondere Katechismusstunden anzusetzen, in denen die Katechismussätze den Ausgang bieten und die sich wesentlich in der Sphäre begrifflicher Betrachtungen zu halten pflegen; nachträglich werden dann biblische und andere Geschichten hinzugebracht. Ich glaube mich in der Annahme nicht zu täuschen, daß diese Stunden der größten Mehrzahl unserer Schülerinnen uninteressant sind und daß ihr Wert für die religiöse Bildung ein sehr geringer ist. Der geschickte Lehrer mag ja wohl eine gewisse oberflächliche Teilnahme erzeugen, die sich sehr lebendig äußern kann, er mag die Herzen rühren und ihnen für den Augenblick gute Vorsätze abnötigen. Ist damit viel erreicht? Schnell pflegt das vorüberzugehen; schon beim Schluß der Stunde ist es wohl vergessen. Es hat den Wirkungen an jener Wucht gefehlt, die ihnen auch Nachhaltigkeit

sichert. Diese geben wir ihnen, soweit das in unserer Hand steht, wenn wir die religiös-sittlichen Erkenntnisse, die in den Katechismussätzen ausgesprochen sind, hervorwachsen lassen aus einer reichen, klaren, Phantasie und Gemüt beschäftigenden Anschauung. Was unsere Zöglinge an religiösen Erkenntnissen und sittlichen Forderungen mit in das Leben hineinnehmen sollen, damit es dasselbe regiere, das müssen sie zuvor angeschaut haben an Persönlichkeiten und Handlungen, die ihr Herz in seinen Tiefen bewegen. Und diese Persönlichkeiten und Handlungen finden wir vor allem in der Geschichte der großen Heilsthaten unseres Gottes, die ihren Höhepunkt in der Sendung seines Sohnes zu unserer Erlösung haben und in ihrer Gesamtheit als Heilsgeschichte in der Heiligen Schrift überliefert sind. In dieser Welt müssen unsere Zöglinge mit ihrem ganzen Geistesleben heimisch werden, ihre Gestalten müssen ihnen so vertraut werden, daß sie einen geistigen Umgang mit ihnen pflegen können. Was der Katechismus lehrt und fordert, soll das begriffliche Ergebnis dieser Betrachtung sein.

Daß auch die Heimatkunde große Bedeutung hat für den Zweck, entgegenkommendes Interesse zu schaffen, braucht nicht weiter ausgeführt zu werden.

Interesse soll aber auch den Unterricht begleiten. Es muß lebendig erhalten werden, und das ist bei Mädchen besonders schwer; wie leicht springt doch deren Aufmerksamkeit ab. Eine ausgeführte Erziehungs- und Unterrichtslehre hätte an dieser Stelle ein System von hierhergehörigen Maßregeln zu entwickeln; unsere Beiträge müssen sich mit folgenden Hinweisungen begnügen.

Vor allem dem Mädchenunterricht darf es an ener-

gischer Lebendigkeit nicht fehlen; das Unterrichtstempo darf vor allem nicht zu langsam sein, da, wie wir sahen, der Vorstellungsverlauf der Mädchen ein verhältnismäßig schneller zu sein pflegt. Es giebt Lehrer, die in der guten Absicht, recht gründlich zu sein, nicht von der Stelle kommen; sie sind besonders schlecht im Mädchenunterricht zu verwenden, denn sie quälen ihre Zöglinge geradezu. Wir sollen aber, sagen wir mit Wendt, (a. a. O. S. 87) den Schülerinnen nicht zumuten, was gegen den psychischen Mechanismus und gegen die Eigenart der weiblichen Psyche ist. „Dazu gehört bei Mädchen vor allem das zu lange Verweilen bei einer Sache, das Schleppende beim Unterricht, das unnötige Wiederkäuen des schon hinlänglich Bekannten."

Und dann spreche besonders der Mädchenlehrer selbst nicht zu viel, sondern lasse die Zöglinge möglichst viel sprechen; sonst darf er sicher sein sie unaufmerksam zu machen. Zusammenhängender Vortrag darf auch auf der oberen Stufe die Zeit von zehn Minuten nicht überschreiten. Möglichst oft müssen Fragen dazwischentreten, müssen die Zöglinge angehalten werden, selbst Bausteine zum Unterricht herbeizubringen, das Behandelte zusammenzufassen und ihm eine gewisse selbständige Gestaltung zu geben.

Zweierlei ist noch zu dieser Sache zu bemerken, wofür wir besondere Beachtung erbitten möchten. Der Unterricht so mancher Lehrer gilt wohl als interessant, der doch vor dem Urteile des erfahrenen Pädagogen als wertlos in sich zusammenfällt, weil der es ihm anmerkt, daß für ihn der höchste Gesichtspunkt ist, interessant zu erscheinen und den genialen Geist des Lehrers

zu bekunden. Häufiger haben wir diese Verirrung in Mädchenschulen als in Knabenschulen gefunden. Schöngeistiges Gerede, klingendes Pathos, Rührseligkeit u. a. m. sind die unerfreulichen Mittel solches Interessantsein zu erreichen. Einem Lehrer, der sie anwendet, ist jedes Vertrauen zu entziehen; ihn überragt denn doch noch um Hauptesläuge derjenige, der aus falscher Gründlichkeit langweilig wird. Die Forderung, daß besonders der Mädchenunterricht interessant sein müsse, will sehr vorsichtig erfüllt sein; sonst kann sie sehr schädlich werden. Das Interessantsein des Unterrichts, man vergesse das nie, soll nur das Mittel sein, den Geist in einen Zustand zu versetzen, in dem er das Gebotene gern, leicht, tief in sich aufnimmt, weil es nur dann die höchsten Bildungswirkungen hervorbringen kann. Der Geist soll dazu erzogen werden, daß er allem wertvollen geistigen Besitz um seiner selbst willen Interesse entgegenbringt und ihm sein Interesse erhält, auch wenn es in einer in dem gewöhnlichen Sinne uninteressanten Form auftritt; ein unabweisbarer Drang soll ihn beherrschen, bedeutenden Gehalt in sich aufzunehmen und in den Organismus seines Besitzes einzufügen.

Für die Bildungsarbeit an den einzelnen Geistesthätigkeiten können nur kurze Winke gegeben werden.

Im Interesse der Bildung der Intelligenz muß schon der Anschauungsunterricht seine besonderen Maßnahmen treffen. Genaue Anschauungsbilder haben wir oben (S. 26 f.) gefordert; aber von Anfang an ist der Geist darauf hinzuleiten, in der Auffassung eines Ganzen das Bleibende — die Logik nennt es das Wesentliche —

von dem Wechselnden, Unwesentlichen zu unterscheiden. So wird ein Baum in verschiedenen Jahreszeiten gezeigt, der Gesamteindruck desselben zerlegt. Die Vergleichung des in den verschiedenen Zeiten Gefundenen stellt fest, daß eine Anzahl von Einzelheiten jedesmal vorkam, andere nur zu Zeiten. Jene sind in einer Aussage zusammenzufassen. Andere Vergleichungen ergeben, daß zwar alle Bäume bestimmte Eigenschaften gemeinsam haben, daß aber jeder einzelne wieder solche besitzt, die an einem andern nicht zu finden sind. Werden solche Unterscheidungen konsequent und planvoll geübt, so bereiten sie den Prozeß der logischen Abstraktion und Begriffsbildung vor. So soll das Anschauenlassen nicht nur die genaue Auffassung des Einzelnen als eines individuellen Ganzen üben, sondern zugleich in der Anwendung derjenigen Formen vorüben, in denen sich jedes klare Denken bewegen muß. Die Neigung des weiblichen Geistes, beim Einzelnen stehen zu bleiben, Einzelnes neben Einzelnes zu stellen, der Verstandesbildung schädlich, ist so zu bekämpfen.

Die Verstandesbildung beeinträchtigt aber auch der Gedächtnisfanatismus, der bei jungen Mädchen leicht die Folge des Interesses für Gegenstände ist, aber geistige Selbständigkeit nicht aufkommen läßt. Leider wird derselbe oft nicht nur nicht bekämpft, sondern befördert; kann man mit der so erworbenen Scheinbildung doch prunken. Ein tüchtiger Schatz gedächtnismäßigen Wissens ist gewiß nicht zu unterschätzen. Fachbildung und allgemeine Bildung verlangen ein nicht zu geringes Maß desselben; es ist ein Vorzug, ein leichtes und nachhaltiges Gedächtnis zu besitzen. Aber je größer diese Leichtigkeit ist, um so eher stellt sich gerade bei Mädchen die Gefahr ein, die geistige

Thätigkeit in bloß gedächtnismäßiger Aneignung zu erschöpfen, auswendig zu lernen, auch was nicht verstanden ist. Gedankenloses Auswendiglernen ist aber ein sehr schlimmer Feind jeder Bildung. Um es zu verhüten, sei man äußerst sorgfältig in der Wahl und Verwertung der Hilfsbücher, besonders beim geschichtlichen Unterricht. Anstatt sich zu bemühen, z. B. einen geschichtlichen Vortrag des Lehrers sich so selbständig anzueignen, daß er mit eigenen Worten wiedergegeben werden kann, ziehen die Mädchen es in der Regel vor, den betreffenden Abschnitt im Lehrbuch möglichst auswendig zu lernen. Darum sind für Mädchenschulen Lehrbücher ohne zusammenhängende Darstellung, mit mehr stichwörterartiger Andeutung der Ereignisse und Thatsachen, wie z. B. Junge in seinen Geschichtsrepetitionen für höhere Knabenschulen geschaffen hat, wünschenswert; sie zwingen die Mädchen zu eigener Formgebung. Da sie für den Mädchenunterricht, soweit wir sehen, fehlen, so bleibt es eine besondere Aufgabe des Lehrers, bloße gedächtnismäßige Wiedergabe nicht zu dulden. Wenn wir überhaupt nur mit unbeugsamer Konsequenz in allen Disziplinen unsere Schülerinnen zwängen, das ihrem Geiste überlieferte Material selbstständig zusammenfügend wiederzugeben, so würden wir ihre Denkfaulheit bald überwunden haben. Das Abfragen, keineswegs immer zu verwerfen, wird aber doch viel zu überwiegend geübt; der Schaden wird noch größer, wenn man nicht konsequent darauf hält, daß in ganzen Sätzen geantwortet wird. Im Interesse wahrer Bildung müssen Abfragen und Aufsagenlassen im Unterricht eine untergeordnete Stellung einnehmen. Zusammenhängendes Darstellen der Zöglinge muß überwiegen.

Ebensowenig aber wie dieser Gedächtnisfanatismus kann die Neigung geduldet werden, sich in oft sachlich völlig unbegründeter Unlust von bestimmten Gebieten abzuwenden und gegen sie zu verschließen. Gewiß sollen wir danach streben unsern Unterricht interessant zu machen, aber recht oft wird uns das doch nicht für alle Fächer bei allen gelingen. Und sicherlich wird das Leben unsern Zöglingen oft genug Pflichten bringen, denen ihre Lust nicht entgegenkommt. So wird es eine gar wichtige Aufgabe, der sittlichen Einsicht die Herrschaft über unberechtigte Lust- und Unlustgefühle zu sichern; solange aber die sittliche Führung das noch nicht erreicht hat, muß die Zucht dazu zwingen, wo es notwendig ist, der unberechtigten Lust oder Unlust nicht nachzugehen, wozu der weibliche Geist so geneigt ist. Nur bleibe sich der Erzieher immer bewußt, daß er sich in solchem Falle in einer Notlage befindet, die zu ändern er sich alle Mühe geben muß.

Wenn es eine unbestreitbare Thatsache ist, daß Mädchen in noch höherem Grade als Knaben die Neigung haben, den Inhalt der Worte nur ungenügend vorzustellen oder zu denken, so muß der Mädchenunterricht mit besonderer Sorgfalt diesen Mangel bekämpfen, der mit zu den schlimmsten gehört. Die Sprache wendet sich oft an unsere Phantasie, sie giebt ihr Stoff zur Schaffung von Bildern innerer Anschauung. Jede Erzählung versetzt uns an einen bestimmten Schauplatz und führt uns bestimmte Menschen vor, ihre Bilder oft nur ganz obenhin andeutend, oft aber auch mehr oder weniger ausführend, immer aber, wenn sie die Schranken kennt, die Lessings Laokoon ihr gewiesen, es vermeidend, in möglichster Vollständigkeit die Einzelheiten aufzuzählen, aus denen das Bild sich

zusammensetzt. Wirklich individuell lebendig wird dem Hörer oder Leser eine Handlung nur dann, wenn er nach den gegebenen Zügen die angedeuteten Bilder mit seiner Phantasie nachschafft und ausführt. Wir lesen z. B. Uhlands Ballade: „Bertran de Born". Nur auf den wird diese Dichtung ihre volle Wirkung üben, vor dessen Augen in lebendigen Farben das Landschaftsbild steht, das Bild einer sonnengetränkten Landschaft der Provence, im Hintergrunde auf steilem Fels die rauchenden Trümmer einer Ritterburg, zu den Füßen desselben das Zeltlager der Feinde, triumphierende Sieger, gefesselte und trübe dreinschauende Besiegte, und im Vordergrund die Gruppe der beiden Helden und ihrer Umgebung. Oder das bekannte Volkslied „Das Alphorn" ist gelesen; nur in unvollständiger Skizze deutet es die Handlung an und überläßt wie die meisten Volkslieder unserer Phantasie gar vieles. Sie muß uns in die kleine Alpenhütte führen, wo Vater, Mutter und Sohn friedlich gelebt und geschafft haben, muß uns die Träume des sich ahnungsvoll in die Welt hinaussehnenden Jünglings nachträumen lassen, nacherleben den innern und äußern Kampf beim Locken der Werbeoffiziere, und durch alle Entwicklungsmomente hindurchleiten bis zu dem ergreifenden tragischen Ausgang. Daß nicht nur die äußeren Vorgänge, sondern auch der Empfindungsgehalt nacherlebt werden muß, versteht sich von selbst. Nirgends soll es bei bloßen unbestimmten Eindrücken bleiben, über welche doch die meisten Leser nicht hinauskommen. Es ist eine der wesentlichsten Aufgaben des deutschen Unterrichts, die Zöglinge anzuleiten und zu gewöhnen, so ihre Phantasie zu gebrauchen; er muß immer wieder und wieder selbst Bilder mit ihnen

erarbeiten und zu solcher Erarbeitung Gelegenheit geben. Daraus erwachsen treffliche Aufsatzthemen, in deren Behandlung sich die Mädchen auszuzeichnen pflegen. Welche Bedeutung aber solch eine Behandlungsweise besonders auch für den Religionsunterricht hat, wollen wir hier mit den Worten aussprechen, die wir schon an einer andern Stelle (Mädchenschule, 1892, I. Heft, S. 13) gesagt haben: „Dann erst haben wir wirklichen Anschauungsstoff in dem biblischen Geschichtsunterricht, wenn unsere Zöglinge den Stoff desselben mit dem geistigen Auge der Phantasie angeschaut haben und er dadurch für sie eine Art sinnlicher Wirklichkeit gewonnen hat, die ihn zu einer Bereicherung ihrer Umgangswelt macht. Erst den mit der Phantasie ergriffenen, durch sie lebendig gemachten Handlungen und Gestalten kann sich diejenige Herzenswärme zuwenden, die wir da erzeugen müssen, wo wir erziehliche Wirkungen hervorbringen wollen. Handlungen, Personen, die man nur verstanden hat, können dem menschlichen Geist noch ganz äußerlich bleiben. Aber üben wir die Kunst, die Handlungen in lebendiger Anschaulichkeit sich vor den geistigen Augen unserer Zöglinge vollziehen zu lassen, die Gestalten so lebensvoll vor sie hinzustellen, daß es ihnen ist, als hörten und sähen sie dieselben, so führen wir die Dinge in die Tiefen des Geisteslebens hinein, wo das Herz gleichsam darauf wartet, mit dem ihm Nahegebrachten in ein Verhältnis zu treten."

Daß Mädchen oft denkfaul sind, öfter als Knaben, verstehen wir aus unsern psychologischen Betrachtungen. Was ist dagegen zu thun? Wir haben hier von Maßregeln zu handeln, welche zum Ziel haben, die klare Auffassung begrifflicher Darstellungen zu sichern,

dem Geiste einen Schatz von Gedanken zu übermitteln, ihn formal zum Denken zu bilden und zu befähigen, sich eine eigene Gedankenwelt zu schaffen. Nichts davon ist weiblichen Zöglingen zu erlassen.

Wiederholt haben wir in dieser Richtung betont, wie sehr man sich hüten muß, fertige Begriffe und Urteile zu überliefern, wie diese vielmehr aus Anschauungsstoff zu erarbeiten sind. Sei diese Forderung hier im besondern auf den grammatischen Unterricht angewandt, dessen geistbildende Bedeutung früher vielfach überschätzt ist, jetzt aber oft sehr stark unterschätzt wird. Ein grammatischer Unterricht, der fertige Regeln giebt, diese dann erklärt und darauf an Beispielen einübt, noch immer vielfach geübt, ist ganz schlecht. Der grammatische Unterricht darf überhaupt nicht von vornherein neben der Lektüre einhergehen, hat sich vielmehr bis zur höchsten Stufe an die Lektüre anzulehnen. Aus den sachlich behandelten Lektürestoffen nimmt er seinen Anschauungsstoff, aus dem er die Regeln ableitet oder vielmehr von den Schülerinnen ableiten läßt. Auf der obersten Stufe erst ist ein gewisses System der Grammatik, soweit für die Schule von einem solchen die Rede sein kann, ohne Anlehnung an die Lektüre selbständig zu durchlaufen, wobei aber doch nur Selbsterarbeitetes zusammengefaßt wird. Beim angelehnten grammatischen Unterricht ist es natürlich nicht dem Zufalle zu überlassen, ob alle wichtigen Erscheinungen vorkommen; vielmehr hat das Lesebuch dafür zu sorgen. Auch ist nicht etwa an jedem Lesestück alles grammatisch Beachtenswerte, was darin vorkommt, einzuüben, sondern nur diese oder jene Erscheinung, für welche es genügenden Anschauungsstoff

enthält. Die Schulgrammatik ist dabei möglichst zu beschränken auf die großen Grundzüge der Sprachen; alles mehr Vereinzelte, ausnahmsweise Vorkommende, wird nicht in Regelform festgehalten, wohl aber beachtet, wenn es in der Lektüre auftritt. Die Überfülle grammatischer Einzelheiten, welche der fremdsprachliche Unterricht so oft geboten hat und noch bietet, ist eine Feindin tüchtiger Sprachaneignung und Sprachbildung. In dieser Beschränkung ist aber eine gründliche, klare grammatische Bildung durchaus für unsere Mädchen zu verlangen, und sie ist nur zu erlangen, wenn der grammatische Unterricht mit einer gewissen Selbständigkeit und Wucht auftritt, was sich mit seiner Anlehnung an die Lektüre wohl verträgt. Auch auf der unteren und mittleren Stufe des fremdsprachlichen Unterrichts darf der Lektürestoff freilich nicht so gut wie ausschließlich für den grammatischen Unterricht zugeschnitten sein — durch solche Lektüre lernt man zwar die Grammatik einer Sprache, nicht aber die Sprache selbst —, aber er muß ihm doch auch dienen in der Weise, daß in jedem Lesestück eine wichtige Erscheinung besonders hervortritt und daß die Aufeinanderfolge durch die Zusammengehörigkeit der Erscheinungen bestimmt wird. Der so getriebene grammatische Unterricht hat eine große formalbildende Kraft, die nicht bloß der Aneignung anderer Sprachen, sondern der verschiedensten Stoffe zugute kommt, was manche Pädagogen ganz mit Unrecht bestreiten wollen. Durchaus zutreffend sagt Dr. Hermann Fechner in seiner Schrift „Gelehrsamkeit oder Bildung?“ (S. 62:) „Die Grammatik lehrt die Kategorien am sprachlichen Ausdruck zu erkennen; sie behandelt die Sprache dem-

gemäß nur von der logischen Seite, und ist, weil die Sprache das Medium und Agens des Denkens ist, die notwendige Vorbedingung des kunstmäßigen Denkens. Durch den grammatischen Betrieb einer Sprache lernt man gleichsam unbewußt die kategorialen Beziehungen scharf unterscheiden, indem man sich überall Zeit und Ort, Ursache und Wirkung, Teil und Ganzes, Gegenstand und Eigenschaft, Möglichkeit und Wirklichkeit, Notwendigkeit, Bejahung und Verneinung vorstellen muß, um Wörter, Sätze und Satzreihen grammatisch zu verstehen." Fortgesetzte Übungen in grammatischer Analyse gewöhnen also den Geist daran, die einzelnen Teile einer sprachlichen Darstellung nach den Denkformen aufeinander zu beziehen; bedarf es eines Beweises, daß eine solche Gewöhnung die klare Auffassung geschichtlicher, beschreibender, begrifflicher Darstellung fördern muß? Dieser heilsame Zwang grammatischer Schulung soll gerade unseren weiblichen Zöglingen nicht erspart bleiben, weil die Erziehung zum Denken bei ihnen besondere Schwierigkeiten macht.

In demselben Mißkredit wie ein nachdrücklicher grammatischer Unterricht pflegt bei den radikalen Reformern des fremdsprachlichen Unterrichtes das Übersetzen aus der fremden Sprache in die deutsche zu stehen. Sie machen geltend, dieses Übersetzen störe den Prozeß der mehr unmittelbaren Sprachaneignung, der sich nur da richtig vollziehe, wo die Zöglinge angehalten werden, sich so gut wie ausschließlich in der fremden Sprache zu bewegen. Das ist zuzugeben und würde ausschlaggebend sein, wenn das Nichtübersetzen nicht die größten Gefahren in sich bärge, besonders für den weiblichen Geist. Freilich,

wenn unsere Zöglinge die Sprachen bloß lernen sollten, um sie gebrauchen zu können, würde die Sache ja angehen; aber durch den Sprachunterricht soll ihr Geist auch formal gebildet werden, und dazu bedarf es besonderer Veranstaltungen, bei denen es nicht ganz zu vermeiden ist, daß sie die unmittelbare Sprachaneignung etwas stören, was aber nicht im geringsten gegen sie spricht. Wir wollen doch keine Bonnen oder Sprachmeister sein, welche in fremden Sprachen plappern lehren, sondern Erzieher. Der Unfug des Nichtübersetzenlassens fördert natürlich die Neigung der Mädchen zu oberflächlicher, nebelhafter Auffassung gegebener Vorstellung wie kaum etwas anderes und macht eine ausreichende Kontrolle des Verständnisses unmöglich. Sie durch Fragen in der fremden Sprache zu üben, dazu reicht die Herrschaft der meisten Schülerinnen über dieselbe nicht aus. Zwingt sie aber das Übersetzen, Schritt für Schritt den fremden Gedanken nachzugehen, jedes Glied des Ganzen für sich und in seinen Beziehungen zu andern scharf zu fassen und in der Muttersprache wiederzugeben, so können Unklarheiten nicht bestehen bleiben. Auch die Herrschaft über die Muttersprache gewinnt durch das Übersetzen, wenn streng darauf gehalten wird, daß auf eine zunächst nur korrekte Übersetzung, die aber nie ganz undeutsch sein darf, eine solche in gutes Deutsch folgt. Ganz besonders leichte Stellen, deren Verständnis vorausgesetzt werden kann, bleiben auf der oberen Stufe natürlich unübersetzt; doch thut man gut, seine Erwartungen in Bezug hierauf recht niedrig zu stellen.

Auch das Übersetzen aus dem Deutschen in die fremde Sprache, von den radikalen Reformern besonders stark be-

kämpft, ist eine sowohl geistbildende als auch die Sprachaneignung fördernde Übung, die planmäßig und nachdrücklich zu betreiben ist in häuslichen wie in Klassenarbeiten, den sogenannten Extemporalien. Freilich werden diese Übungen oft recht falsch betrieben, indem man viel zu hohe Anforderungen stellt, wodurch sie geradezu schädlich werden. Sie verlangen eine sehr sorgfältige Vorbereitung. Für die untere und mittlere Stufe ist zu fordern, daß sie ihren Stoff nur aus der wohl verarbeiteten Lektüre nehmen, das mündlich Geübte und Befestigte schriftlich anwenden lassen. Auf der untersten Stufe werden sie sich ziemlich genau auch an die Form des Gelesenen anschließen, nur geringe Abweichungen von ihr bringen, immer mehr und mehr aber mit fortschreitender Herrschaft über die Sprache sich in freie Umbildungen des Gelesenen verwandeln. Auf der obersten Stufe endlich muß eine solche direkte Anlehnung an die Lektüre immer mehr und mehr zurücktreten, zuletzt ganz aufhören. Hier muß erreicht sein, daß die Schülerinnen einen nicht zu schweren deutschen Text leidlich grammatisch und idiomatisch richtig in die fremde Sprache übertragen können. Sonst hat der Unterricht seine Schuldigkeit nicht gethan. Ein solches Übersetzen in die fremde Sprache aber erfordert eine Sammlung des Geistes, ein logisches Unterscheiden und Schließen, welche für die Verstandesbildung unserer Mädchen gar nicht zu entbehren sind.

Aber auch hier müssen wir die schon ausgesprochene Forderung wiederholen, daß der erziehende Mädchenunterricht, wo er es nur vermag, seine Stoffe nicht nur zum klaren Verständnis bringen, sondern ein Herzensverhältnis zu ihnen schaffen soll, daß Gemütswärme hervor-

zubringen für ihn eine stark zu betonende Aufgabe ist, deren Lösung das Mädchen freilich geringeren Widerstand entgegenzusetzen pflegt als der Knabe. Man glaube nur nicht, daß es hier besonderer erzieherischer Maßregeln nicht bedürfe. Auch das Gemüt will erzogen werden, damit es im Geistesleben den ihm zustehenden gesunden Einfluß üben könne. Dabei wollen wir uns an das erinnern, was wir schon wiederholt gesagt haben, was aber manchen modernen Bestrebungen gegenüber immer wieder betont werden muß, daran nämlich, daß die besonders starke Ausbildung einer Geistesthätigkeit in den allermeisten Fällen auf Kosten anderer erfolgt, daß eine einseitige Verstandesbildung die Gemütsbildung beeinträchtigt. Wir wollen uns weiter wiederholt sagen, was wir auch schon stark hervorgehoben haben, daß die Aufgaben, welche der Mann in den höheren Ständen zu lösen hat, eine Verstandesbildung fordern, welche die Gemütsbildung in der Regel beeinträchtigen muß, und daß die Folge davon eine allmähliche Überwucherung des Verstandes sein müßte, wenn es Gott nicht so geordnet hätte, daß die Frauen den Mangel durch ihren Gemütsreichtum ersetzen. Das ist ihre spezifische Aufgabe in der Menschheit; und die Mädchenbildung muß sich bei ihren Maßregeln dessen recht klar bewußt sein. Daraus ergeben sich auch für den Unterricht wichtige Fingerzeige, durch deren Befolgung er doch einen andern Charakter erhält als der Knabenunterricht. Diese Thatsache wird besonders wichtig für den Religionsunterricht. Die Religion ist ihrem Wesen nach für Mann und Frau dasselbe: unmittelbares Leben mit dem dreieinigen Gott, in dem das Herz seinen Frieden findet. Aber die

Religion hat doch auch eine reiche und schwierige Begriffswelt geschaffen, in welcher derjenige, welcher berufen ist, mitbestimmend auf das öffentliche religiöse und kirchliche Leben zu wirken, mehr oder minder heimisch sein muß. Daß aber diese verstandesmäßige Beschäftigung mit der Religion leicht die ursprüngliche Lebenskraft derselben beeinträchtigen, ja, dieses Leben ganz vernichten kann, ist ja leider eine Thatsache. Der Versuch, die Fülle und Tiefe des religiösen Lebens durch Begriffe zu ermessen, wird nie gelingen; zwischen der unmittelbaren Erfahrung und den religiösen Begriffen wird immer eine weite Kluft bestehen bleiben; und es kann gar nicht ausbleiben, daß zwischen dem, was der Verstand begreifen kann und dem, was der Fromme als Erlebtes in sich findet, sich Widersprüche finden. Da ist es dann freilich ebenso gewöhnlich wie unberechtigt, dem Verstande ein für allemal recht zu geben, als wäre er nicht ein gar ungenügendes Organ, den Reichtum des Seienden zu fassen. Kann die höhere Knabenbildung in Rücksicht auf die künftige Stellung des Mannes diese Gefährdung des religiösen Lebens nicht vermeiden: die höhere Mädchenbildung kann es jedenfalls in viel höherem Grade, und darum soll sie es. Über den Rahmen des Katechismus braucht die begriffliche religiöse Sphäre des jungen Mädchens auch der gebildeten Stände nicht herausgeführt zu werden. Aber heimisch sei sie in der Heilsgeschichte, heimisch in der Bibel; sie wisse, wo sie zu suchen hat, wenn sie in besonderer Lebenslage aus diesem unerschöpflichen Born schöpfen will. Braucht der Mann das schon, sie braucht es noch mehr. Frevel ist es, sie in die Wirrsale moderner Kritik und Polemik einzuführen, anstatt sie

das einfache positive Christentum zu lehren. Leider geschieht auch das.

Auch der Geschichtsunterricht vergesse nicht, daß er mit der Übermittlung von Zahlen, Namen und Thatsachen und der Vermittlung eines gewissen geschichtlichen Verständnisses seine Aufgabe bei Mädchen besonders nicht erfüllt hat. Zuneigung und Abneigung soll er schaffen, beide in dem durch eine gerechte und billige Würdigung gegebenen Maße; so ist er das trefflichste Mittel der Gemütserziehung. Dazu muß er aber in seinen Mittelpunkt einzelne hervorragende Persönlichkeiten stellen und nach Möglichkeit die Ereignisse um sie gruppieren; erst die oberste Stufe fordert eine mehr systematische Darstellung. Kriege und Verfassungskämpfe sollten eine recht bescheidene Rolle spielen, damit diejenigen Seiten des geschichtlichen Lebens, die wir in dem Namen der Kulturgeschichte zusammenfassen, recht ergiebig behandelt werden können.

Zuletzt sei noch auf einen sehr wichtigen Punkt hingewiesen, den die Mädchenerziehung viel zu sehr vernachlässigt hat. Es ist erstaunlich, wie gering bei Mädchen und Frauen oft Kenntnis und Verständnis des öffentlichen Lebens sowie das Interesse für dasselbe ist. Es ist oft, als hätten sie gar kein Organ für das, was außerhalb der Welt vorgeht, in der sie unmittelbar zu wirken berufen sind. Das hat ja, wie wir oben sahen, seinen Grund auch in dem Vorwalten des Gemütslebens, das in dem Treiben der großen Welt wenig Nahrung findet; aber ebenso stark ist es doch auch meistens die Folge geistiger Beschränktheit und Oberflächlichkeit. In keinem Falle ist diese Verkümmerung des sozialen Interesses bei den Frauen der gebildeten Stände

in Ordnung, und die höhere Mädchenerziehung hat planmäßig zu erstreben, daß es die erforderliche Stärke und diejenigen Richtungen erhalte, welche die Zeit besonders fordert. Eine Frau, welche dieses soziale Interesse nicht besitzt, hat einen großen Bildungsmangel und ist unfähig, in ihrer Zeit die rechte Stellung einzunehmen und heilsam zu wirken. Haben wir doch schon gesehen: ist das direkte Wirken der Frau in der Regel auf das Haus beschränkt, so kann sie doch besonders durch den Einfluß, den sie als Gattin und Erzieherin übt, indirekt recht stark auf das Leben außer dem Hause wirken. Darum muß die Erziehung dahin führen, daß die Frau die wichtigsten Formen des menschlichen Gemeinschaftslebens, seine Bedürfnisse und Schäden, kenne; daß sie das, was in der kirchlichen und politischen Gemeinde, was im Staate vorgeht, mit Verständnis und warmer Anteilnahme verfolge. So verlangen wir lebendiges einsichtiges kirchliches Interesse; darum erweitert die höhere Mädchenschule den Unterricht in der Heilsgeschichte durch eine Reihe von Bildern aus der Kirchengeschichte, welche eine Einsicht in das geschichtliche Werden des jetzigen kirchlichen Lebens in seinen wesentlichsten Äußerungen vermitteln und dadurch Verständnis und Sinn für dasselbe steigern und vertiefen. Aber auch das staatliche Leben der Gegenwart sollen unsere Mädchen mit Interesse und leidlichem Verständnis verfolgen, besonders das nationale, nach außen, mehr noch nach innen. Darum muß der Geschichtsunterricht unbedingt bis zu dem Tode unseres großen Kaisers Wilhelm I. fortgeführt werden. Detaillierte Behandlung der alten Geschichte ist überflüssig. Freilich

haben wir auch Mädchenschulen gefunden, wo die Mädchen besser im Altertum Bescheid wußten als in der Neuzeit.

Daß die Frau mitberufen ist, die soziale Frage der Gegenwart lösen zu helfen, ist oft gesagt worden, aber wenig gewürdigt. Die Erziehung soll diese Würdigung vollziehen und die Bedingungen dieser heilsamen Mitarbeit herstellen. Auch hier soll sich die Wirksamkeit der Frau auf das Haus beschränken, aber auch gerade hier kann sie folgenschwer genug vom Hause auf die Öffentlichkeit wirken. Unsern Frauen und Mädchen fehlt es ganz gewöhnlich an dem rechten Verständnis ihres Verhältnisses zu den Dienenden und an der rechten Gesinnung ihnen gegenüber; so ist denn nur zu oft auch ihr Verhalten ihnen gegenüber ein völlig verkehrtes, das die Dienenden nur allzuhäufig Erinnerungen aus den Häusern, wo sie gedient haben, mit hinausnehmen läßt, welche die Einflüsterung gewissenloser Agitatoren stark begünstigen. Gewiß würde manche Arbeiterfrau ihren Mann von den sozialdemokratischen Netzen freigehalten, ja, ihn nicht erst recht in sie verstrickt haben, wenn nicht die Erfahrungen, die sie als Dienende von seiten der Herrin und der Töchter des Hauses gemacht hat, sie mit Erbitterung erfüllten. Die Erziehung unsrer Mädchen soll die wichtige Aufgabe lösen, die Zöglinge in das rechte innere Verhältnis zu denen zu stellen, die zum Dienen berufen sind, wie es Paulus für Onesimus dem Philemon ans Herz legt. Dieses Verhältnis duldet es aber nicht, die Dienstboten, wenn sie ihre Arbeit leidlich verrichten, ihre Wege gehen zu lassen, sie durch Härte, Unbilligkeit, Lieblosigkeit zu kränken; es findet vielmehr seinen Ausdruck in der hingebenden Sorge für ihr inneres und

äußeres Wohl, also auch darin, daß man sie zu ihren religiösen Pflichten anhält. Und so dürfen wir denn sicherlich sagen: eine Erziehung, welche das soziale Interesse vernachlässigt, hat eine ihrer wichtigsten Aufgaben nicht gelöst.

5.

Die Bildung, welche wir für die Mädchen höherer Stände verlangen, ist von der höheren Knabenbildung sehr verschieden; gemessen aber an dem Maßstabe, den wir oben für die verschiedenen Grade der Bildung aufgestellt haben, erscheint sie doch durchaus als eine höhere. Eine solche aber sich anzueignen, erlaubt ihnen ihre Naturanlage und fordern der ideale Wert der Bildung wie die voraussichtlichen künftigen Lebensaufgaben derselben. Auf das letztere sei hier noch eingegangen.

Wir denken hier zunächst an die im Hause waltende Frau. Gewiß fordert ein Teil der häuslichen Frauenaufgaben nicht unmittelbar eine höhere Bildung. Bei unseren deutschen Verhältnissen in den mittleren und oft auch höheren Ständen muß die Frau meistens eine recht gute Hauswirtin sein und bisweilen selbst niedere Arbeiten, die eigentlich Sache von Dienstboten wären, ausführen. Nicht allzuviele werden sich auf die bloße Oberleitung des Haushaltes beschränken können. Wehe der Frau, die das als eine Schande empfindet, die sich nicht bemüht, auch hier im Kleinsten höchste Treue zu üben, nach der allein unser Herrgott den Wert unserer Thaten mißt. Die Plätze hinter dem Kochherd, an der Nähmaschine u. s. w. sind dann für die Frauen aller Stände Ehrenplätze,

wenn die Pflicht sie dahin führt. Aber sicher ist es doch, daß die Notwendigkeit, sich viel mit den materiellen Dingen des Lebens zu beschäftigen, leicht die gesamte Geistesrichtung herabzieht, sie in den Bann des Alltäglichen, Kleinlichen hineinzwängt und in ihm festhält. Soll das nicht geschehen, so wird es eines starken Gegengewichtes bedürfen. Kann geleugnet werden, daß eine nicht geringe Anzahl von Frauen der sogenannten gebildeten Stände der gekennzeichneten Gefahr ganz und gar unterlegen ist? Die Fragen: was werden wir essen? was werden wir trinken? womit werden wir uns kleiden? pflegen ihren Geist fast ausschließlich zu beschäftigen. Brauchen sie aber ein gewisses Gegengewicht gegen solche Sorgen, so suchen sie es nur zu häufig in Nichtigkeiten oder in stümperhafter Betreibung an sich wertvoller Dinge. Aber diese Frauen, wieviel höher stehen sie doch noch als jene „Damen", denen die Notwendigkeit der Arbeit nicht auferlegt ist, und die nun ihr Leben in geistiger Armut vertändeln, keine ernste Lebensaufgabe kennen, hier und da oberflächlich dilettieren, ohne irgendwo Grund zu haben? Wie erscheint hier doch die ideale Würde der Frau herabgesetzt! welche herrliche Quelle reinster, wertvollster Lebensfreuden fließt ihr nicht! Nicht weniger als der Mann, auch das muß wiederholt werden, bedarf die Frau jener idealen Gesinnung, welche das Resultat echter höherer Bildung ist, und mit der sich praktische Tüchtigkeit, deren sie in den seltensten Fällen entraten kann, nicht etwa bloß notdürftig verträgt, sondern die sie steigert. Ein Bedürfnis muß es ihr sein, immer wieder Einkehr zu halten in der idealen Welt, in ihr sich, soweit es angeht, immer heimischer zu machen, tüchtig und gründlich. Möglichste Weite und

Vielseitigkeit tüchtiger geistiger Interessen sollte das Gegengewicht bilden gegen die Enge und Einerleiheit ihrer häuslichen Sorgen und die aus ihnen erwachsenden Schädigungen. Nur Beschränktheit kann glauben, daß solche ideale Gesinnung und ihre Bethätigung die praktische Tüchtigkeit beeinträchtigen könnte oder müßte. Beruht sie doch auf intellektueller, Gemüts- und Willensbildung, befähigt sie doch erst, das Einzelne, auch das Kleine und scheinbar Unbedeutende als notwendiges Glied in dem Gefüge des Ganzen zu würdigen, aber auch das Kleine als solches zu behandeln, ihm nicht zu verfallen, d. h. das Kleine mit großem Sinn zu behandeln. Hat also diese höhere Bildung und die aus ihr fließende ideale Gesinnung für die Frau selbst unmittelbarsten Wert, so befähigt sie dieselbe doch auch erst, die Lebensgefährtin eines gebildeten Mannes, die Erzieherin ihrer Kinder zu sein, also auch die höchsten Aufgaben ihres natürlichen Berufes zu erfüllen. Man höre doch endlich auf, das abgeschmackte Argument zu bringen, der von der Berufsarbeit ermüdete Mann habe gar nicht das Bedürfnis nach einer so gebildeten Frau; sie werde ihm eher lästig fallen; und habe er nicht Lust, auf ihre geistigen Interessen einzugehen, so müsse sie sich unglücklich fühlen. Freilich der idealer Interessen bare Mann wird eine ideale Lebensgefährtin nicht zu würdigen wissen; was folgt daraus für unsere Frage? Was aber die höheren Berufsarten angeht, so wird der Mann schwerlich durch irgend eine derselben ideale Übersättigung finden; sie alle bringen des Alltäglichen sehr, sehr viel. Fast alle Vertreter dieser Berufsarten, wenn sie überhaupt ideale Bedürfnisse haben, werden die häuslichen Mußestunden gern der Befriedigung derselben widmen; und

wohl ihnen, wenn sie dann eine Frau besitzen, welche die idealen Interessen mit ihnen teilt, denselben mit ihnen gern nachgeht und vermöge ihrer Bildung nachgehen kann.

In wie hohem Grade die Aufgaben der mütterlichen Erziehung höhere Bildung verlangen, ist auf den ersten Blick klar. Die erziehende Thätigkeit ist eine Kunst; als solche verlangt sie natürliche Beanlagung, mit der sich dann ein nicht ganz kleines Maß klarer und tiefer Einsicht verbinden muß. Je reicher und höher die Aufgaben der Erziehung sind, um so mehr steigern sich die zu stellenden Forderungen. Nicht ist zu verlangen, daß jeder Erziehende alle diese Aufgaben selbst lösen könne; aber er muß sie alle verstehen, alle würdigen, ihre Lösung wenigstens unterstützen können. Es würde in der Welt sicherlich besser aussehen, wenn besser erzogen würde, in der Schule und im Hause; in letzterem werden aber, wie schon von uns bemerkt, die schlimmsten Erziehungsfehler gemacht. Wie sollte das aber auch anders sein, da die Erziehungskunst geistige Bildung voraussetzt, sich nicht so einfach instinktiv üben läßt? Welch ein wichtiger Erziehungsfaktor nun die Mutter für Söhne und Töchter sein soll und kann, haben wir schon gesagt. Wodurch wird sie sich aber eines möglichst großen Einflusses auf das Geistesleben der heranwachsenden Kinder bemächtigen? Gewiß nicht zum wenigsten durch die Wärme ihrer Liebe, dadurch, daß sie ihnen voranleuchtet in stiller Frömmigkeit, Treue und allen anderen häuslichen Tugenden. Wer wollte es aber leugnen, daß dieser Einfluß ein viel tieferer, nachhaltiger werden muß, wenn sie auch in der Welt der intellektuellen Interessen ihrer Kinder heimisch ist, ihnen auch in ihr vorangeht nicht etwa durch Gelehrsamkeit son-

dern durch tüchtiges Wissen und die Vielseitigkeit, Tüchtigkeit, Wärme des Interesses auch für dieses Gebiet? Der erwachsene Sohn wird sich doch in den meisten Fällen seiner Mutter nur dann so geistig unterordnen, wie es die Aufgaben der Erziehung verlangen, wenn er fühlt, daß sie ihm auch an Geistesbildung überlegen ist, wobei sie von seinem Lateinisch und Griechisch noch gar nichts zu verstehen braucht. Es ist über jeden Zweifel erhaben: ohne tüchtige Geistesbildung kann die Frau der gebildeten Stände im Hause ihre Aufgaben als Gattin und Mutter nicht genügend erfüllen, kann sie nicht verlangen, von dem Manne als gleichwertig angesehen zu werden und eine geistige Führerin ihrer Kinder zu sein.

Und auch da, wo die Frau außerhalb der Schranken des Hauses zu wirken berufen ist, ist der Besitz einer höheren Bildung für sie ein wertvolles Gut, auch wenn sie in ihrem Berufe durch sie direkt nicht unterstützt würde. Wenn das Mädchen der gebildeten Stände, zum Erwerben gezwungen, nach unserer Überzeugung immer auf enge Kreise angewiesen bleiben wird, wenn die ihr zufallenden Aufgaben recht oft klein und bescheiden sein und im besondern die materielle Seite des Lebens angehen werden, wenn sie dabei in Gefahr steht, klein und materiell zu werden: so wird der Besitz idealer Bildung diese Gefahr verringern; denn sie ermöglicht es ihr, sich aus der kleinen Welt ihres Schaffens immer wieder in die große Welt zu erheben, in welcher die geistigen Güter, welche die großen Geister geschaffen haben, geborgen sind.

Man wird ja vielleicht sagen, daß die Frau in ihrem Glaubensleben das beste, zuverlässigste Gegengewicht gegen die Gefahr, im Materiellen, Gewöhnlichen unterzugehen,

habe, und daß sie ein anderes kaum brauche. Wir wissen wahrlich die Bedeutung desselben sehr hoch zu schätzen und kennen in ihm eine Macht, ohne welche viele gerade der weiblichen Lebensaufgaben gar nicht zu lösen sind. Aus dem Leben in Gott fließen uns sicherlich unsere besten Kräfte, und doppelt elend ist die Frau, welche dieses Leben nicht lebt. Aber dieses Leben hat einen engeren und einen weiteren Sinn. Ersteren meinen wir gewöhnlich, wenn wir von ihm sprechen; wir denken dann an die unmittelbare Richtung unseres Geistes auf unsern Gott, an den persönlichen Verkehr mit ihm. Aber dieser Gott hat uns eine reiche Welt von Gütern gegeben, von denen die geistigen vor allen Ausdruck seines Wesens sind. Die Welt des Guten, Schönen, Wahren ist eine göttliche Welt nach ihrem Ursprung und Wesen. In ihr leben heißt auch in Gott leben, solange man sich ihres Ursprungs und Wesens bewußt bleibt. In der Beschäftigung mit echter Wissenschaft und Kunst hat der Geist auch eine Richtung auf Gott, nur eine mittelbare. Man verstehe uns hier nicht falsch. Auch im praktischen Wirken kann er sie haben; aber es läßt sich doch nicht leugnen, daß die idealen Dinge ein reinerer Ausdruck seines Wesens sind als die materiellen und daß praktisches Wirken seine volle Weihe erst dadurch bekommt, daß es bezweckt, Ideales in die materielle Welt einzubilden. Nach dem Grade ihrer größeren oder geringeren Unmittelbarkeit können wir gleichsam drei Richtungen auf Gott im Leben unterscheiden. Es ist nun augenscheinlich Gottes Wille, daß die Menschen sich nicht einseitig in einer dieser Richtungen bewegen sondern in allen dreien. Religiöses Leben im engeren

Sinne, Beschäftigung mit den idealen Gütern, praktisches Wirken in der realen Welt: alles dreies wird von uns verlangt; alles dreies hängt eng zusammen, aber das Bewußtsein dieses Verhältnisses wird für gewöhnlich in den dieser oder jener Richtung gehörenden Lebensmomenten nicht vorhanden sein. Es ist eine Auszeichnung besonderer Erhebungen des Lebens. Nun giebt es ja gewiß Menschen, denen die Befriedigung der unmittelbaren religiösen Lebensbedürfnisse derartig Hauptsache ist, daß alles andere daneben gänzlich zurücktritt, daß sie nicht imstande sind, eine gewisse Selbständigkeit seines Wertes zu erkennen. Solche einseitige Naturen können sehr Großes wirken, Segensströme gehen oft von ihnen aus. Aber sie sind Ausnahmen und sollen Ausnahmen bleiben, auch unter den Frauen. Und so können wir denn von unserer Behauptung nicht abgehen, daß auch die Frau in einer idealen weltlichen Bildung in der Regel ein notwendiges Schutzmittel gegen die Gefahren des praktischen Lebens besitzen wird, und daß wir deshalb verpflichtet sind, ihr eine solche zu geben.

Soll nun das Mädchen der gebildeten Stände seine Bildung im Hause oder in der Schule empfangen? Mit der Beantwortung dieser so wichtigen Frage wollen wir unsern zweiten Abschnitt beschließen.

Wir haben schon in unserm ersten Abschnitt dargelegt, wie die großen Erziehungsaufgaben auch nur nach ihrer unterrichtlichen Seite sich so gut wie nie im Hause werden lösen lassen, und daß einzelne wertvolle Tugenden ihre Bildung sicherer in der Schule als im Hause finden. Damit scheint es unnötig zu sein, noch einmal auf diese Frage einzugehen. Aber doch läßt sich für die häusliche

Erziehung der Mädchen mancherlei geltend machen, was näher betrachtet werden will, weil es trotz jener Gesichtspunkte eine solche zu fordern scheint.

Man sagt: das Mädchen gehört der Familie und nicht der Öffentlichkeit; da nun jede Schule etwas von öffentlichem Charakter an sich trägt, so wird das Mädchen am besten in der Familie erzogen. Das Mädchen bedarf ganz besonders individueller Behandlung; wie will die Schule sie ihr angedeihen lassen? Sein leicht wechselndes Körperbefinden verlangt Anpassung der Unterrichtsintensität an dasselbe, die der Klassenunterricht nicht gewähren kann. Sorgfältiger noch als der Knabe sei das Mädchen zu hüten vor Berührungen mit schädlichen Elementen, die seine größere Eindrucksfähigkeit gefährlicher machen. Schon die Schulwege brächten Gefahren, denen man sie am besten nicht aussetze.

So übergiebt man denn die Bildungsarbeit einer Gouvernante, die häufig Zöglinge verschiedener Altersstufen in allen Lehrgegenständen unterrichten muß. Soll etwas Übriges geschehen, so werden später vielleicht noch studierte Lehrer herangezogen. Die letzte Politur soll dann wohl ein Pensionat geben oder irgendeine Anstalt, wo die jungen Damen möglichst nur mit ihresgleichen den Abschluß ihrer Bildung finden sollen. So wachsen sie denn heran, ohne aus ihrer zufälligen engen Standessphäre je herausgekommen zu sein, meist mit einem Wissen der allerdürftigsten Art, in welchem französisches und englisches Parlieren die Glanzpunkte bilden, voll beschränkter Standesvorurteile, ihrer eignen Gegenwart fremd; vielleicht recht anmutige, repräsentationsfähige Damen, geübt, über alles mögliche obenhin zu plaudern; aber doch innerlich arm-

selig, ohne Weite und Tiefe. Wir sagen nicht, daß alle bei der häuslichen Erziehung so werden müssen, aber es wird das Gewöhnliche sein, und es wäre ein Wunder, wenn es anders wäre.

Wie sollte wohl eine Erzieherin, auch eine tüchtige, imstande sein, über die ersten Jahre hinaus auch nur die Unterrichtsarbeit annähernd genügend zu thun? Nur im Elementarunterricht mutet man sonst einem zu, in allen Lehrgegenständen unterrichten zu können. Eine Erzieherin mit ihrer Seminarbildung soll die gesamte höhere Bildung vermitteln. Abgesehen aber davon, daß ihr Wissen dazu gar nicht ausreichen kann, woher soll sie ihre Unterrichtskunst haben, deren Anfänge höchstens sie doch auf dem Seminare erhalten hat? Und doch erkennt man immer mehr, daß Unterrichtskunst nur unter längerer, tüchtiger, fachmännischer Führung zu erwerben ist, ist es eine Hauptaufgabe eines Direktors, in ihr fortgesetzt die Lehrenden zu fördern. Wer giebt den Erzieherinnen diese Förderung? Nur ausnahmsweise werden sie mehr leisten als Dürftiges. Jedem erziehenden Unterricht muß ein klarer Plan zu Grunde liegen, in welchem die letzten Ideen jedem einzelnen seinen festen Platz anweisen, in dem alles Gegenwärtige auf Zukünftiges berechnet ist und auf Vergangenes baut. Solch ein Plan kann aber nur geschaffen werden, wenn von einem hohen Punkte aus das ganze Werk überschaut wird, setzt also nicht nur ein reiches Wissen, sondern gediegene psychologische, ethische, pädagogische Durchbildung voraus. Werden noch andere Lehrkräfte hinzugezogen, so werden ja dadurch wohl die einzelnen Unterrichtsfächer gewinnen. Von wo aus wird aber die zusammenfassende Einheit gegeben, die der erziehende

Unterricht nicht entbehren kann, der eines Systems von Lehrkräften bedarf, nicht eines zufälligen Konglomerats? Wer ist denn hier nun der eigentliche Leiter des Erziehungswerks? Nur die gänzliche Mißachtung der hohen Bedeutung des Unterrichts als des wichtigsten Erziehungsmittels kann solche Zustände schaffen und bestehen lassen. Nicht weniger schlimm ist es natürlich, daß solche für sich oder mit einigen „Standesgenossinnen" erzogene junge Mädchen eine ganz falsche Stellung zu ihren Mitmenschen bekommen müssen. Wie sollte ihnen leicht der Schluß fernbleiben: wir werden so besonders erzogen, also müssen wir auch auch etwas Besonderes sein? So glauben sie denn nur zu oft von Jugend auf eine Sonderstellung zur Welt einnehmen zu dürfen, welche die besten menschlichen Tugenden überhaupt nicht aufkommen läßt oder wenigstens ihre Entwicklung stark beeinträchtigt. Woher sollte denn wohl auch ein so erzogenes junges Mädchen tiefes und vielseitiges Interesse haben, im besondern das in unserer Zeit so wichtige soziale? Solche Interessen gedeihen in der Regel nur, wenn die Erziehung einen Umgangskreis schafft, der über die Sphäre der Familie, aber auch des Standes hinausführt. Solch ein Umgangskreis bietet allein auch die erforderlichen Gelegenheiten, diese Interessen praktisch zu üben, das wesentlichste Mittel zu ihrem kräftigen Gedeihen. Die Schule allein kann ihn geben. Sie ist die Übungsstätte der besten Tugenden; sie verfügt für die verschiedenen Unterrichtsfächer über geschulte Lehrkräfte, deren Thätigkeit durch die Einheit der Leitung und Organisation zu einheitlicher Erziehungsarbeit zusammengefaßt wird.

Aber die oben geltend gemachten Bedenken! Da ist nun zunächst zu sagen, daß das Bestreben, die jungen Mädchen möglichst hermetisch vom Leben abzuschließen, damit nur ja keine schädigenden Einflüsse an sie herantreten können, recht kurzsichtig ist. So werden jene widerstandsunfähigen schwächlichen Wesen herangebildet, die allen Unbilden des Lebens, wenn sie nun doch in dasselbe hinaustreten müssen, hilflos preisgegeben sind. Der Schutz gegen schädigende Einflüsse muß vor allem im Innern des Menschen liegen; ihn giebt eine gute Erziehung, welche die Zöglinge mit dem Leben in Berührung bringt, viel besser als eine, die sie von ihm möglichst abschließt. Natürlich ist es eine Aufgabe, Roheiten von unsern Mädchen möglichst fern zu halten, das kann aber eine gut organisierte Schule auch, wohl ebensogut wie das Haus. Man übersehe nur nicht, was freilich so gern geschieht, daß geistige Roheit sich oft genug auch bei Kindern selbst der höchsten Stände findet, die nie eine Schule betreten haben, und äußere und innere Wohlanständigkeit bei solchen, denen der Luxus einer Privaterziehung nicht zuteil werden konnte. Die höhere Mädchenschule wird freilich eine sehr sorgfältige Aufsicht üben müssen, besonders auch in den Pausen und vor und nach dem Unterricht.

Die Schlußfolgerung, daß das Mädchen, weil es für die Familie zu erziehen sei, nur in der Familie erzogen werden könne, ist ganz hinfällig. Die Schule kann das durchaus leisten. Aus der Aufgabe, für die Familie zu erziehen, erwachsen freilich besondere Forderungen an die höhere Mädchenschule. Erstens, daß die Schule, soweit

es angeht, auf die Familie Rücksicht nimmt und ihre Ansprüche zu gunsten jener möglichst beschränkt. Es ist durchaus falsch, in dieser Hinsicht die Zucht genau so zu üben, wie in der Knabenschule. Eher wird man ein Mädchen zur Teilnahme an einem Familienfeste beurlauben als einen Knaben, weil solche Teilnahme für sie erziehlich höhere Bedeutung hat. Man wird in der Weihnachtszeit hie und da einmal etwas von den Schulforderungen nachlassen zu gunsten der Weihnachtsarbeiten. Gewiß übertreiben unsere Mädchen oft und schädigen dadurch Gesundheit und Bildungsarbeit. Das soll bekämpft werden. Aber es ist ein schöner, das Mädchen und die Frau zierender Trieb, am Weihnachtsfeste Wesen, die man lieb hat, womöglich mit Dingen zu erfreuen, die man selbst für sie liebevoll gefertigt hat; er verdient erziehliche Förderung und nicht Unterdrückung, die man wohl vom einseitigen Standpunkt der Schule aus gefordert hat. Die Rücksicht auf die Familie wird des weiteren dazu führen, die Arbeitszeit zu beschränken, was ja auch schon die Zartheit der weiblichen Konstitution fordert, auch die Schulzeit möglichst auf den Vormittag zu legen. Der Grundsatz mancher Schulmonarchen: erst die Schule, dann alles andere! bedarf doch recht sehr einschränkender Bestimmungen, wenn er gelten soll. Die zweite Forderung aber ist, daß die höhere Mädchenschule es möglichst vermeide, an die Öffentlichkeit herauszutreten, weil das allerdings leicht diejenige Charakterbildung beeinträchtigt, die wir als echt weibliche für unsere Zöglinge erstreben. Deklamatorische, musikalische Aufführungen außerhalb der Schranken der Schulgemeinde, vor einem Publikum, das auch nur aus den Eltern der Zöglinge bestände, in noch höherem Grade

aber turnerische, halten wir für unzulässig. Die Teilnahme an öffentlichen Aufzügen und Aufstellungen könnte vielleicht einmal ein außerordentlicher Fall rechtfertigen, z. B. ein geschichtlicher Moment seltenster Art. Sonst aber müssen wir sie entschieden verurteilen. Die neugierigen, oft häßlichen Blicke, die unzarten Bemerkungen, denen bei solchen Gelegenheiten besonders die Mädchen der höheren Klassen ausgesetzt zu sein pflegen, sollten genügen, sie davon fern zu halten.

Die Notwendigkeit, auf die individuelle Art beim Mädchen in noch höherem Grade Rücksicht zu nehmen als beim Knaben, ist zuzugeben; Rücksichtslosigkeit gegen ihre Eigenart verschließt sie leichter gegen erziehliche Einflüsse. Aber doch übertreibe man das nicht. Auch das Mädchen der höheren Stände soll lernen, sich in ein Ganzes bescheiden einzufügen, was nur möglich ist, wenn es dazu erzogen ist, die Forderungen der persönlichen Eigenart, wo es notwendig ist, zurücktreten zu lassen, und das wird sie vor allem in der Schule lernen und sehr viel seltener in der Familie. Die erforderliche Rücksicht kann aber auch die Schule nehmen, wenn die Klassen nicht zu voll sind. Darum sind Monstremädchenschulen mit überfüllten Klassen, wie sie die großen Städte besitzen, noch viel unzulässiger als entsprechende Knabenschulen. Die Durchschnittszahl einer Mädchenklasse sollte über zwanzig nicht hinausgehen, wenigstens nicht in den oberen Klassen.

Das körperliche Befinden der jungen Mädchen kann natürlich in der Schule schwerer die sorgfältige Berücksichtigung finden, welche das Haus bieten kann, keineswegs immer bietet. Sind die Klassen nicht überfüllt

und hält die Klassenführerin ihre Augen offen, so läßt sich doch das Notwendige auch in dieser Hinsicht leisten. Und vergessen darf doch auch nicht werden, daß die Hauserziehung sehr oft der Gefahr unterliegt, diese Rücksicht zu weit auszudehnen und eine Weichlichkeit und Nachgiebigkeit gegen sich selbst zu fördern, die so manche Frau gerade der gebildeten Stände stark verunzieren.

Und so müssen wir denn unser Urteil dahin abgeben, daß, *wo es nicht ganz besondere Umstände unmöglich machen, die jungen Mädchen aller Stände in Schulen zu erziehen sind*, und zwar in solchen, in denen nicht bloß Standesgenossinnen im engeren Sinne vereint sind. Was übrigens sehr viele Eltern der sogenannten höheren Stände ihre Töchter von der Schule fernhalten läßt und der Gouvernantenerziehung Vorschub leistet, sind nicht ernste pädagogische Erwägungen, *sondern sozialer Hochmut, verbunden mit mangelnder Erkenntnis von der Notwendigkeit gediegener Bildung auch für Mädchen.*

III.

Einiges über die Organisation der höheren Mädchenschule.

1.

Unter dem Namen der höheren Mädchenschule bestehen in Deutschland recht mannigfaltige Schulorganismen. Volksschulen mit gehobenen Zielen, drei-, sechs-, sieben-, neunklassige Schulen mit neunjährigem Lehrkurs, endlich zehnklassige Schulen mit zehnjährigem Lehrkurs gehen unter demselben Namen; an der Spitze der einen stehen akademisch gebildete Leiter, während andere von seminarisch gebildeten Rektoren, wieder andere von Schulvorsteherinnen geführt werden; einige dieser Schulen beschäftigen keine akademisch gebildeten Lehrer, sondern nur Lehrerinnen, Elementar- und Mittelschullehrer; bald finden wir als stehende Lehrkräfte nur Frauen und Männer nur als Hilfslehrer in einzelnen Stunden, bald tritt die Anzahl der Lehrerinnen stark hinter derjenigen der Lehrer zurück und überwiegen unter diesen die akademisch gebildeten. Solche Buntheit der Bildungen ist auf jedem anderen Schulgebiet unerhört und nur als Übergangszustand erträglich. Daß dabei auch die Verschiedenheit der Leistungen hier noch größer sein muß als sonst in verschiedenen Schulen, versteht sich ja ganz von selbst. Wie viele Unzulänglichkeiten muß gerade auf diesem doch so wichtigen Gebiete der wohlklingende Name zudecken.

Das höhere Mädchenschulwesen steht eben noch in seiner Jugend. Wie wollte man da schon Fertiges er-

warten? Die mancherlei Fehlgriffe seiner Anfänge teilt es mit allen irdischen Anfängen, und es ist Beschränktheit oder böser Wille, ihm daraus, wie es noch immer geschieht, besondere Vorwürfe zu machen. Auf welchem Gebiete des Schulwesens ist denn nicht stark gesündigt worden und wird nicht noch immer gesündigt? Freilich eins wird sich kaum leugnen lassen: daß sich auf diesem Gebiete wohl mehr als auf anderen Schulgebieten Unberufene an die Arbeit gedrängt haben, daß die allzugroße Konkurrenzfreiheit hier eine Spekulation auf die Oberflächlichkeit, das Scheinbedürfnis des Publikums sich hat ausbilden lassen, welche der tüchtigen Entwicklung unserer Sache sehr geschadet hat. Gerade die bisherige Geschichte des höheren Töchterschulwesens kann lehren, wie bedenklich eine möglichst ausgedehnte Freigebung der Schule an die Privatthätigkeit ist. Wir wissen sehr wohl, daß es jederzeit vortreffliche Privatmädchenschulen gegeben hat und noch giebt; auch, daß vieles Verkehrte auf öffentlichen Schulen geschehen ist und noch geschieht; aber unleugbar scheint es uns doch zu sein, daß das größere Schuldkonto den Privatschulen zuzuschreiben ist. Das ist ja auch so sehr in den meisten Fällen durch die Verhältnisse gegeben, daß es thöricht wäre, sich darüber zu wundern. Eine gut organisierte Schule kostet sehr viel Geld; aber den meisten Unternehmern von Privatschulen stehen nur so dürftige Mittel zur Verfügung, daß sie in Bezug auf Lokalitäten, Ausstattung derselben, Lehrkräfte, Lehrmittel kaum die unerläßlichsten Forderungen befriedigen können. Da kann dann selbst die sorgfältig geübte staatliche Schulaufsicht nichts helfen, nachdem man einmal die Schöpfung solcher unzulänglichen Anstalten genehmigt hat. Und bedenkt

man nun die gerade auf dem Schulgebiete so leicht schädigende Konkurrenz, so werden die unerfreulichen Erscheinungen noch selbstverständlicher. Es giebt Orte mit mehreren sogenannten höheren Mädchenschulen, an denen eine den Bedürfnissen schon im Übermaß genügen würde. Aber die öffentliche Schule z. B. ist besonders vornehmen oder sich wenigstens so dünkenden Eltern nicht gut genug. Da ist denn sehr schnell eine Privatschule fertig, vielleicht von vornherein ein lebensunfähiges Gebilde. Während nun ja sonst die Konkurrenz die Folge zu haben pflegt, daß die Konkurrierenden sich durch die Tüchtigkeit ihrer Leistungen zu überbieten versuchen, kann ein wirklich tüchtiger Wettkampf mit seinen guten Folgen nicht eintreten, weil zu einem solchen von vornherein auf der einen Seite die Kraft fehlt. So wird denn mit dem Umstande gerechnet, daß man in weiten Kreise von Tüchtigkeit der höheren Mädchenbildung nur eine sehr ungenügende Vorstellung hat. Durch ein tadelnswertes, unerziehliches Entgegenkommen gegen die unberechtigten Neigungen und Forderungen des Publikums und der Schülerinnen sucht man zu gewinnen und das Publikum auf seine Seite zu bringen. Laxheit in den Forderungen und bei den Versetzungen, selbst in der Disziplin, allerlei Scheinwesen, mit dem sich prunken läßt, sind nur zu oft sich einstellende Übel. Noch einmal sei es energisch betont: es soll das kein allgemeines Urteil über die Privatschulen sein; aber allerdings trifft es eine besonders große Zahl von ihnen, wobei wir in den Umfang dieses Begriffs auch die vielen Pensionate aufnehmen, in denen unterrichtet wird, von denen das Gesagte sogar im höchsten Maße zu gelten pflegt. Leider hat Karl Weiß noch immer zu viel recht mit

seiner Anklage: „Wie oft begegnen wir heutzutage weiblichen Erziehungsanstalten, wo die Zöglinge nicht nach pädagogischen Grundsätzen, sondern nach der Richtung des Tages und der Mode zurechtgestutzt werden. Was in solchen Instituten an weiblicher Kraft für das Leben zerstört wird, das ist mit keiner Feder zu beschreiben." (Wie sorgen wir für die Zukunft unserer Töchter? 1873.) Da entsteht dann die berüchtigte „höhere Tochter", die, wie man gesagt hat, nicht umsonst sprichwörtlich für alle Verdrehtheit und Fadheit geworden ist. (Konschel, die Frauenfrage, S. 9.) Aber die Sache ist doch wahrlich ernst genug, daß alles daran gesetzt werde, gegen die gekennzeichneten Übelstände Abhilfe zu schaffen. Es muß dahin kommen, daß die staatliche Genehmigung höherer Mädchenschulen unbedingt abhängig gemacht wird erstens von einem nachgewiesenen Bedürfnis und zweitens von der erprobten Zulänglichkeit der Leiter wie dem Vorhandensein der Mittel, welche dazu gehören, eine höhere Schule einzurichten, und daß man dabei nicht zu mäßige Forderungen stelle. Das bloße Vorsteherinnenexamen und sittliche Unbescholtenheit dürften z. B. nicht als ausreichend erscheinen, eine höhere Mädchenschule zu leiten, auch nicht eine Privatschule. Dazu gehört eine ganz andere Gewähr. Freilich sollte man auch nicht vom Probekandidaten Leiter einer Privatmädchenschule werden können, und doch ist das möglich. Man meine doch ja nicht, das Schulaufsichtsrecht des Staates könne vor den notwendigen üblen Folgen solchen Gewährenlassens schützen. Es muß schon sehr arg kommen, ehe der Staat einschreiten kann, nachdem einmal der erste falsche Schritt gethan ist; und wieviel Unheil kann dann schon geschehen sein!

Es ist wohl verständlich, wenn sich die tüchtigen Vertreter des höheren Mädchenschulwesens nach einer endlichen staatlichen Ordnung dieser Sache sehnen, welche einigermaßen wenigstens gegen die schlimmsten Erscheinungen der jetzigen Zustände sichert, wenn sie des weiteren fordern, daß der Staat endlich ihnen die Stellung giebt, welche der Bedeutung ihrer Arbeit entspricht; leider ist das erst in nicht allzuvielen Staaten Deutschlands geschehen. Eine solche Ordnung wird freilich nur schrittweise geschehen können. Zu einer auch nur zunächst endgültigen Regelung scheinen uns wenigstens wichtige Fragen noch nicht genügend geklärt zu sein. Es ist vielleicht nicht überflüssig, hierauf in Kürze einzugehen.

Die Grundzüge des Lehrplans dürfen dank den unermüdlichen Arbeiten des Preußischen Vereins für öffentliche höhere Mädchenschulen und anderer wohl als im wesentlichen feststehend angesehen werden, soweit es sich nicht um Ausnahmeschulen handelt, von denen noch zu sprechen sein wird. Bei der staatlichen Ordnung dieser Frage wird man ja nicht vergessen, daß man gerade für die höhere Mädchenschule die Grenzen nicht zu eng ziehen darf, sondern individuellen Prägungen größeren Spielraum lassen kann als auf andern Gebieten des Schulwesens. Daß die voll entwickelte höhere Mädchenschule unter normalen Verhältnissen einen zehnjährigen Kursus haben muß, kann auch noch kaum bezweifelt werden und ebensowenig, daß an größeren Orten neben ihr Mädchenmittelschulen mit neunjährigem Kurs bestehen müssen, die an kleineren, wo die Verhältnisse die Gründung einer wirklich höheren Mädchenschule nicht erlauben, an ihre Stelle zu treten haben; selbst Volksmädchenschulen mit gehobenen

Zielen werden oft genug da genügen müssen, wo jetzt sogenannte höhere Mädchenschulen scheinbar höheres, in Wirklichkeit aber viel schlechteres bieten, als jene bieten würden. Hier stößt man bei der bisherigen Gepflogenheit denn doch auf Erscheinungen, die durch nichts sich rechtfertigen lassen. Es läßt sich ja vieles dafür sagen, daß zur Zeit die Grenzbestimmungen für die höheren Mädchenschulen noch in einer gewissen Dehnbarkeit zu belassen seien, die sie in Zukunft nicht behalten können; ja, man wird praktisch vielfach gar nicht anders verfahren können, wenn man Entwicklungen, die eine Zukunft versprechen, nicht töten will. Aber so tief, wie es häufig geschieht, darf die Grenze nicht gezogen werden; jetzt gehen eben unter dem Namen einer höheren Mädchenschule Anstalten, welche auch dem laxesten Begriff einer höheren Bildungsanstalt einfach Hohn sprechen. Der Staat soll doch aber, wo er mitzusprechen hat, auch Hüter der Wahrhaftigkeit sein und nicht dulden, daß da der Name einer höheren Bildungsanstalt gebraucht werde, wo die einfachsten Forderungen an eine solche nicht erfüllt werden. Auch jetzt schon sollte die siebenklassige Schule mit neunjährigem Lehrkurs das Äußerste sein, was bei besonders ungünstigen Verhältnissen noch als zulässig geduldet werden könnte, wobei natürlich die vollständige Trennung der Klassen vorausgesetzt wird. In den meisten Fällen aber, wo man sie duldet, würde eine Mittelschule viel eher den gegebenen Verhältnissen entsprechen. Sie, nicht die höhere Mädchenschule ist die eigentliche Schule für den mittleren Bürgerstand. Mit Recht wird aber gefordert, daß den verschiedenen Schulbedürfnissen da, wo sie nicht alle befriedigt werden können, in der Reihenfolge von unten nach

oben Rechnung zu tragen ist. Zunächst also sind Volksschulen zu schaffen; ist der mittlere Bürgerstand zahlreich genug vertreten, Mädchenmittelschulen; und erst, wenn die Bedürfnisse des höheren Bürgerstandes und der höheren Stände überhaupt es fordern und die Verhältnisse es erlauben, höhere Mädchenschulen. Wenn dann so und soviel junge Mädchen weniger *sagen* können, sie haben eine höhere Mädchenschule besucht, so ist das doch wahrlich kein Unglück, ja sogar recht sehr zu wünschen. Auch hier sollte der Kampf gegen alles Scheinwesen ein unerbittlicher sein. Die jetzige Gepflogenheit hilft dasselbe fördern.

Daß die voll ausgestaltete zehnklassige Mädchenschule zu den *höheren* Schulen zu rechnen ist, sollte auch keinem Zweifel unterliegen. Wir haben in dem zweiten Teil unserer Arbeit zu zeigen gesucht, daß die Frau der gebildeten Stände eine *höhere* Bildung braucht; dem Mädchen soll sie die höhere Mädchenschule bieten, die davon ihren Namen trägt. Lehrplan und Lehrbetrieb sind diesem Bedürfnis entsprechend einzurichten. Wenn noch vielfach die höhere Mädchenschule ihren Lehrplänen den Lehrplan der Mittelschulen zu Grunde legen muß, so ist das eben falsch; ihrem Lehrplan sollten überhaupt keine andern zu Grunde gelegt werden, derselbe ist vielmehr ganz selbständig aus den Bedürfnissen der hier zu erstrebenden Bildung festzustellen. Diese Bedürfnisse sind ganz eigenartige, eine eigene Art der Bildung ist die höhere Mädchenbildung. Die von den Knabenschulen hergenommenen Maßstäbe sind deshalb auch völlig unzureichend. Ein Schlußverfahren wie das so gern angewandte: die höhere Mädchenschule beansprucht zehn Schuljahre, sie treibt

zwei fremde Sprachen in der und der Stundenzahl u. s. w., sie ist also der und jener Kategorie der Knabenschulen gleichzustellen, ist unzulässig, weil ganz oberflächlich. Bleibt doch dabei z. B. die bekannte Thatsache ganz außer Ansatz, daß die Mädchen sich durchschnittlich geistig schneller entwickeln als die Knaben, mit sechszehn Jahren also weiter zu sein pflegen als diese, eine Thatsache, welche doch für die Feststellung der Bildungsziele und Bildungswege von größter Bedeutung ist. Wenn wir also für die jungen Mädchen der höheren Stände eine höhere Bildung verlangen, so stellen wir diese Bildung damit keineswegs der höheren Knabenbildung gleich, sondern wir messen sie mit gewissen allgemeinen Bildungsmaßstäben, die wir früher festgestellt haben; es giebt eben an Art wie Höhe recht verschiedene höhere Bildungen, die doch mit Recht diesen Namen beanspruchen dürfen. Seminarische Bildung ist freilich nie höhere Bildung, sondern gesteigerte Elementarbildung; auch die Mittelschullehrerbildung gehört dieser Kategorie an. Und wie es uns nun keinem Zweifel unterliegt, daß eine nicht zu ferne Zukunft die voll ausgestalteten höheren Mädchenschulen auch in Preußen als höhere Schulen anerkennen und behandeln wird, so steht uns ebenfalls fest, daß in Zukunft bloße seminarische Bildung, deren Charakter auch die Rektoratsprüfung nicht aufhebt, von der Leitung höherer Mädchenschulen und für gewöhnlich von dem Unterricht in den Oberklassen ausschließen wird, und zwar Frauen ebenso wie Männer. Die noch jetzt herrschende Bestimmung, daß Männer, welche ein Zeugnis für das höhere Lehrfach besitzen, vielleicht ein glänzendes, wenn sie in Preußen zur Leitung einer höheren Mädchenschule berufen werden, die Rektorats-

prüfung ablegen müssen, wird dann als eine schwer begreifliche Absonderlichkeit erscheinen.

Dann spätestens wird man sich aber auch entschließen müssen, in einer wenigstens einigermaßen ausreichenden Weise für die Lehrer — die Lehrerinnen sind natürlich immer mit eingeschlossen — an den höheren Mädchenschulen zu sorgen entsprechend ihrer Stellung als Lehrer an höheren Lehranstalten; dann auch, diese Anstalten derjenigen Behörde zu unterstellen, welche die höheren Lehranstalten zu leiten hat.

Wir meinen, daß sich die Sache der höheren Mädchenschule überall auf diese klar erkannten Zielpunkte hin bewegt, weil sie eben für die größte Zahl der Einsichtigen klar liegen. Mit andern wichtigen Fragen ist das freilich weniger der Fall. So scheint uns die Frage nach der Mitarbeit der Frauen an der höheren Mädchenbildung, eine der allerbedeutsamsten, noch recht wenig geklärt zu sein, ebensowenig die nach der Vorbildung der Lehrerinnen, über die für viele eigentlich nur feststeht, daß sie so, wie sie jetzt ist, nicht bleiben kann. Wir werden im folgenden Abschnitt unsern Standpunkt zu diesen Fragen darlegen.

2.

Als allgemeine höhere Lehranstalt für Mädchen bedarf nun, wie schon gesagt ist, die höhere Mädchenschule eines zehnjährigen Lehrkurses, der sich in zehn Klassen gliedert, die in allen Lehrgegenständen gesondert zu unterrichten sind.

In geringerer Zeit läßt sich durchschnittlich mit Ruhe und Gründlichkeit die tüchtige allgemeine Bildung nicht

vermitteln, welche zu verlangen ist. Von ganz besonderer Wichtigkeit ist dabei erfahrungsmäßig gerade das letzte Schuljahr, in welchem der Geist der jungen Mädchen die Reife erlangt zu haben pflegt, welche eine vertiefte Behandlung der Lehrgegenstände in einem Grade erlaubt, den der Charakter der höheren Bildung fordert.

Wenn so viele Schülerinnen schon nach dem neunten Schuljahr, manche sogar nach dem achten, die höhere Mädchenschule verlassen, so leidet dadurch ihre Bildung natürlich empfindlichen Schaden, und Eltern, welche nicht gesonnen sind, ihre Töchter den vollen Kursus einer höheren Mädchenschule absolvieren zu lassen, begehen eine Thorheit, eine solche Anstalt überhaupt als Bildungsstätte für dieselben zu wählen. Der Stoff, dessen Verarbeitung die Grundlagen einer höheren Bildung schafft, tritt in dem Lehrplan als ein fest gefügtes System auf, dessen volle geistige Vermittlung allein zum Ziele führt. Muß er beschränkt werden, wie das die Gesundheit fordern kann (s. S. 103 f.), so thut man besser, diesen oder jenen Gegenstand ganz fallen zu lassen, als durch die Aneignung aller einen Schnitt zu machen. Hier vorher abbrechen, heißt nicht nur, wichtige Bildungselemente den Mädchen vorenthalten, sondern auch die Wirkungen des Vorhergehenden nicht ausreifen lassen. Es bedarf wahrlich keiner besonders tiefen pädagogischen Erkenntnis, um zu sehen, daß eine Schülerin, welche nach Absolvierung der III. oder II. Klasse die Anstalt verläßt, mit lauter nicht einmal zu vorläufigem Abschluß geführten Dingen ins Leben hinausgeht. In die herrlichsten Schöpfungen unserer klassischen Litteratur ist sie z. B. nur ungenügend eingeführt; diese sind eben erst der Reife der obersten

Stufe zugänglich. Überall hat sie sich nur Stückwerk angeeignet in dem bösesten Sinne des Wortes. Nur dringende Gesundheitsrücksichten können ein solch verfrühtes Abbrechen der Bildungsarbeit entschuldigen. Wenn nun aber ein Mädchenschulpädagoge (Dammann, „Die höhere Mädchenschule" S. 34) verlangt hat, die öffentliche höhere Mädchenschule solle der Thatsache dieses so häufigen Abbruches Rechnung tragen, also erstens ihren Schülerinnen im Verlauf der ersten acht Schuljahre eine relativ so abgerundete und ausreichende, in sich abgeschlossene Bildung geben, wie sie dem Bedürfnisse der weit überwiegenden Mehrzahl unserer Bürgertöchter entspreche, und sodann für die tiefer gehende und umfassende Ausbildung derjenigen jungen Mädchen Sorge tragen, welche durch gesellschaftliche Stellung, Begabung, Neigung oder sonstige günstige Umstände die Schulzeit bis zum vollendeten sechzehnten Lebensjahr oder noch weiter ausdehnen können, so steht man wieder einmal vor einer Unbegreiflichkeit; wird doch hier derselben Schule zugemutet, zugleich Mittelschule und höhere Mädchenschule zu sein. Welche Vorstellung muß man aber von einem Schulorganismus haben, wenn man so etwas für möglich hält? Eine Schule mit achtjähriger Arbeitszeit erstrebt eben eine andere Bildung als eine solche mit zehnjähriger, und dieser Verschiedenheit der Ziele entspricht von vornherein die Verschiedenheit des Lehrplans und der Bildungsarbeit. Anders verteilt sich der Lehrstoff, anders gestaltet sich z. B. der französische Unterricht im fünften Schuljahr einer achtklassigen, anders in demselben einer zehnklassigen Schule. Ein Schulorganismus entsteht doch nicht durch bloße Addition von Klassen, die man nach Belieben fort-

setzen könnte. Gewiß hat Dammann darin recht, daß die Schule mit weniger als zehnjährigem Kurs dem Bedürfnisse der überwiegenden Mehrzahl unserer Bürgertöchter entspricht. Daraus folgt aber nur, daß es mehr Mittelschulen und weniger höhere Mädchenschulen geben sollte.

Die Bildung der vollausgestalteten höheren Mädchenschule etwa in den Grenzen des von dem preußischen Verein für öffentliche höhere Mädchenschulen entworfenen allgemeinen Lehrplans entspricht nun durchaus den Durchschnittsbedürfnissen der in Betracht kommenden Kreise. Aber wir können uns doch dagegen nicht verschließen, daß es Bedürfnisse giebt, welche über diesen Durchschnitt hinausgehen, Bedürfnisse höherer Begabung, besonders lebhaften Bildungsdranges, aber auch solche praktischer Natur. In letzterer Beziehung denken wir besonders an die Vorbildung von Lehrerinnen für höhere Mädchenschulen. Jetzt verlangt man von ihnen in der Regel die Absolvierung einer höheren Mädchenschule und eines Seminarkursus, der noch nicht einmal überall dreijährig ist. Mit neunzehn Jahren kann ein junges Mädchen das Zeugnis der uneingeschränkten Berechtigung, an höheren Mädchenschulen zu unterrichten, besitzen. Die Seminarbildung der Lehrerinnen geht nun in ihren Zielen kaum wesentlich über die der höheren Mädchenschule hinaus; eine wesentliche Vertiefung und Bereicherung duldet die kurze Zeit und die Rücksicht auf das Examen kaum. So ist es denn natürlich, daß jetzt nur ganz ausnahmsweise Lehrerinnen für den Unterricht auf der obersten Stufe verwendet werden können; ihre unzureichende Bildung verbietet das. Und so urteilen nicht etwa bloß akademisch gebildete Töchterschulpädagogen, denen man ja gern den Vorwurf der

Überspannung der Ziele macht, sondern die Erkenntnis dieser Unzulänglichkeit wird in den Kreisen der Lehrerinnen selbst immer allgemeiner. Helene Lange, die leidenschaftliche Wortführerin der Lehrerinnensache, welche gewiß nicht geneigt ist, die Thätigkeit des Mannes an der höheren Mädchenschule zu überschätzen, sondern dieselbe sehr stark beschränkt sehen möchte, urteilt hierüber: „Es ist möglich, daß eine Lehrerin sich aus eigner Kraft eine tüchtige Durchbildung aneignet, aber es ist darauf nicht zu rechnen. Wir dürfen unsere Mädchen nicht an diese geringe Chance wagen. Will man unseren Lehrerinnen nicht eine andere Vorbildung ermöglichen, will man nicht ernsthafte, wissenschaftliche Anforderungen an sie stellen, so verzichten wir auf ihre Mitwirkung in den Oberklassen. Wir wollen unsere Mädchen nicht aus dem Regen in die Traufe bringen, nicht aus den Händen wissenschaftlich gebildeter Männer in die Hände halbgebildeter Frauen.“ (Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung S. 45.) Diese Beschränkung in der Verwendbarkeit der Lehrerinnen halten wir nun für ein großes Übel, dessen Beseitigung im Interesse unserer Schulen bald eintreten muß, ebenso auch im Interesse des weiblichen Geschlechts sonst, wenn wir auch Helene Langes überkühne Behauptung, der Unterricht in Religion, Deutsch und Geschichte könne mit wahrhaft erziehlichem Erfolge auf allen Stufen der höheren Mädchenschule nur von Frauen gegeben werden, als eine Kuriosität ansehen; Helene Langes versuchte Begründung derselben hat ihr diesen Charakter sicherlich nicht genommen. Wir halten es zunächst für eine ernste Pflicht, nach Möglichkeit die Erwerbsfähigkeit der Frauen zu erweitern, da

sie mehr als je heute in ihrem natürlichsten Berufe keine Unterkommen finden. Was erscheint da natürlicher, als ihre möglichst ausgiebige Verwendung an den höheren Mädchenschulen zu ermöglichen? Wird dadurch auch nur wenigen geholfen, einigen ist doch geholfen; und das ist immer schon etwas wert. Und nicht weniger wesentlich ist nun folgender Gesichtspunkt. Die höhere Mädchenschule, welche in erster Linie für die Familie erziehen soll, wird sich in ihren Einrichtungen möglichst an die Familie anzulehnen haben, ganz anders, wie die höhere Knabenschule, die ihre Zöglinge für das Wirken in der Welt vorbereiten will. In der Familie aber erziehen auf allen Altersstufen Mann und Frau gemeinsam die Mädchen, und nur bei dem harmonischen Zusammenarbeiten beider sind gedeihliche Erfolge zu erwarten. Doch sind Stellung und Aufgaben beider verschieden. In den jüngeren Jahren wird das Mädchen vor allem der Mutter angehören; je mehr sie heranwächst, um so bedeutender wird unter normalen Verhältnissen der Einfluß des Vaters auf die Bildung des geistigen Lebens, und zwar auch da, wo die Mutter über eine reiche und tiefe Bildung verfügt. Doch ebenso normal ist es, daß der Vater der Tochter nie so unmittelbar nahetritt wie die Mutter, der Mutter vor allem fallen deshalb alle die unzähligen kleinen Erziehungssorgen zu für Körperwohl und geistiges Gedeihen, die doch so unendlich wichtig sind und ein so treues Auge verlangen. Daß sie daneben nie aufhören darf, an der geistigen Führung auch der erwachsenen Tochter teilzunehmen, versteht sich von selbst. Nicht bloß Wärme, sondern auch Licht soll sie ihr spenden können und spenden, auch hierin die treue und verständige Gehilfin des Mannes.

Fast immer wird es sich rächen, wenn die häusliche Erziehung der Töchter mit einer gewissen Ausschließlichkeit der Mutter, ebenso, wenn sie in dieser Weise dem Vater zufällt. Dieses normale Familienverhältnis, das ja leider selten genug verwirklicht zu finden ist, muß vorbildlich sein für unsere höheren Mädchenschulen. Auf der unteren und, wenn auch allmählich in geringerem Grade, mittleren Stufe wird am besten die weibliche Thätigkeit überwiegen, ja, bei männlicher Leitung mag sie unten wenigstens die ausschließliche sein, und zwar schon trotz der jetzigen schlechten Vorbildung. Bei sorgfältiger Leitung des Direktors leisten Lehrerinnen auf dieser Stufe unterrichtlich im Durchschnitt nicht im geringsten weniger als Elementarlehrer, erziehlich aber mehr. Wir wissen sicherlich die Thätigkeit guter Elementarlehrer voll zu würdigen und möchten sie gewiß nicht kränken; aber im Interesse der Sache muß doch folgendes ausgesprochen werden. Die Erziehungsarbeit besonders an den Mädchen will doch immer im Hinblick auf eine gewisse Lebenssphäre gethan sein, der die Zöglinge angehören und in der sie voraussichtlich in Zukunft wirken werden. Es ist dabei für die höhere Mädchenerziehung keineswegs nebensächlich, daß die Zöglinge die Formen, in denen man sich in dieser Sphäre bewegt, sofern sie nicht bloße Nichtigkeiten sind, von früh auf auch in der Schule vorgelebt bekommen. Dazu muß aber der Erzieher doch selber leidlich in dieser Sphäre heimisch sein und ihre Formen beherrschen. Daß dies aber, natürlich nur in der Regel, von der es nach beiden Seiten Ausnahmen genug giebt, bei den Lehrerinnen viel häufiger der Fall ist als bei den Elementarlehrern, läßt sich doch im Ernste nicht leugnen, involviert auch nicht

den geringsten Vorwurf gegen diese, weil es eine ganz natürliche Folge der Verhältnisse ist. Auch der Empfindungs- und Vorstellungswelt der Kinder höherer Stände wird die Lehrerin häufiger das erforderliche Verständnis entgegenbringen als der Elementarlehrer, und wird infolgedessen auch das mancherlei Oberflächliche und Verkehrte derselben erfolgreicher bekämpfen können. Wir wollen übrigens doch gleich bemerken, daß auch unsere akademisch gebildeten Lehrer leider oft genug die guten Formen der höheren Gesellschaft, der sie doch durch Bildung und Stellung angehören, vermissen lassen, und daß man deshalb auch bei ihrer Wahl recht vorsichtig sein muß. Diese Formen sind keineswegs so allgemein bloße nebensächliche, vielleicht sogar nichtige Äußerlichkeiten, wie es diejenigen meistens hinzustellen lieben, die sie nicht beherrschen oder sich um sie nicht kümmern mögen, sondern die meisten derselben sind Ausdruck einer höheren gesellschaftlichen Kultur, die zum mindesten ästhetische Vorzüge hat, aber auch als sittliche Macht wirken kann und wirkt, wie sehr sie auch in Gefahr steht in Unsittlichkeit zu entarten. Sind aber gerade die Frauen der höheren Stände die berufenen Hüterinnen dieser Kultur, so wird die Erziehung durch die Schule sie von Jugend auf in ihr heimisch machen müssen, und nichts als die Konsequenz dieser Notwendigkeit haben wir oben dargelegt.

Auch auf der obersten Stufe sollen sich, dem Vorbilde der Familie entsprechend, Mann und Frau in die Erziehungsarbeit teilen, wobei freilich auch dann, wenn wir für diese Stufe gebildete Lehrerinnen haben werden, der Hauptanteil dem Manne zufallen wird. Schülerinnen der obersten Klassen gegenüber muß sich in der Regel die

Erziehungsarbeit mit einer energischen Wucht geltend machen, die für gewöhnlich eine Eigentümlichkeit des männlichen Charakters ist. Ruhige Konsequenz, durch Gemütswallungen weniger leicht getrübte Klarheit des Blickes und beeinträchtigte Schärfe des Verstandes sind ferner männliche Vorzüge. Und gerade, daß das junge Mädchen dem gereiften Mann in der Klarheit und Sicherheit seines Wesens erfahrungsmäßig eine ideale Verehrung entgegenbringt, die freilich leicht die häßliche Gestalt übertriebenen Schwärmens annimmt, was mit allen Mitteln zu bekämpfen ist, sichert diesem einen geistigen Einfluß auf dieser Stufe, den auch die gebildetsten und wirklich bedeutenden Lehrerinnen kaum erreichen. Daß übrigens der männliche Erzieher unfähig sei, das Geistesleben seiner Zöglinge zu verstehen, ist nichts als eine zu Agitationszwecken aufgestellte, völlig falsche Behauptung. Aber doch liegt es uns fern zu leugnen, daß einzelne Seiten des Geisteslebens unserer jungen Mädchen wieder besser durch gediegene Lehrerinnen ihre Bildung erhalten werden. Ist Verklärung des Lebens durch die Wärme des Gemütes vorwiegend das Werk edler Frauen, so werden wir unseren Mädchen in der Schule auch Erzieherinnen geben, die durch ihre Persönlichkeit wie ihr Thun in Unterricht und Erziehung diese Seite des Geisteslebens kräftiger fördern können, als dies in der Regel der Mann vermag. So sichern wir ihnen am meisten jene Verbindung von Verstandes- und Herzensbildung, von der wir in unserm zweiten Abschnitt gesprochen haben. Selbstverständlich handelt es sich hier nicht um eine reinliche Teilung, bei welcher der Lehrer den Verstand, die Lehrerin das Herz zu bilden hätte. Beides ist von beiden zu erstreben, beide aber

bringen im Durchschnitt ungleiche Kräfte für beides mit, die ein Überwiegen des einen oder andern zur Folge haben, so daß die Verbindung der Thätigkeit beider erst leiblich vor Einseitigkeit der Bildung sichert.

Nie aber werden die Frauen auf der obersten Stufe den so notwendigen erziehlichen Einfluß in dem zu wünschenden Maße haben können, wenn ihnen nicht ein wichtiges Unterrichtsfach anvertraut ist. Nur pädagogischer Dilettantismus kann glauben, man könne die Bildungsarbeit an den Mädchen so teilen, daß man den Männern wesentlich den Unterricht, den Frauen die Erziehung zuweise. Das wichtigste Erziehungsmittel in Schulen ist eben der Unterricht; und wer ihn in der Hand hat, kann auf nachhaltige erziehliche Einflüsse hoffen. Wollen wir also, daß die Frauen auch in den oberen Klassen mit den Männern arbeiten, so müssen wir sie auch hier am Unterricht teilnehmen lassen. Für den gekennzeichneten Zweck ist nun aber der fremdsprachliche Unterricht, der ihnen noch am leichtesten anvertraut wird, sicherlich der am wenigsten geeignete; sofern es sich bei ihm doch auch um formalbildende Wirkung handelt, wird er sogar meistens besser von Männern als von Frauen gegeben werden; durch den Sprachunterricht den Verstand zu bilden, wird jenen eher gelingen, so Tüchtiges diese ja auch für die Sprachaneignung leisten mögen. Wir halten es infolgedessen für dringend wünschenswert, daß in den obersten Klassen immer einer der besonders gesinnungsbildenden Lehrstoffe: Religion, Deutsch, Geschichte, in den Händen einer Lehrerin liegen könnte; dann erst würde sie ihre besondere erziehliche Aufgabe lösen können. Diese Lehrerin sollte zugleich die Klassenführerin sein. Denn auf das

unbedingteste müssen wir fordern, daß die Klassenführung auf allen Stufen Frauen anvertraut sei, entsprechend der Stellung der Mutter in der Familie. Die Klassenführung, wenn sie anders mehr sein soll als die Aufrechterhaltung einer gewissen äußerlichen Ordnung, eine Art bloßer Verwaltungsarbeit, wenn durch sie ein wichtiges Stück Erziehungsarbeit gethan werden soll, bringt eine Fülle von Erziehungssorgen für Körper und Geist mit sich, die nur die Frau dem Mädchen angedeihen lassen kann. Sie setzt dabei eine Vertraulichkeit zwischen Erziehern und Zöglingen voraus, die zwischen dem Lehrer und der Schülerin, besonders der älteren, nicht bestehen soll und kann. Der Mann wird dann am besten segensreich auf die Erziehung des Mädchens wirken, wenn er in einer gewissen idealen Entfernung von ihm steht, wie das ja auch im Familienleben, wenn es in Ordnung ist, bei dem Vater der Fall ist. Soll aber die Klassenführerin ihre Aufgabe lösen, soll sich ihre Thätigkeit nicht zu bloßer Sorge für äußere Formen verflachen, oder, was noch schlimmer ist, nicht auf dem Wege ewigen Ermahnens, Scheltens, Herumredens erschöpfen, so muß ihr eben ein wichtiges Unterrichtsfach anvertraut werden. Freilich muß doch noch besonders hervorgehoben werden, daß abgesehen von der wissenschaftlichen Bildung die Führung oberer Klassen an die Lehrerin keine geringen Forderungen stellt, Forderungen von Eigenschaften, deren Besitz bei unverheirateten älteren Lehrerinnen häufig nicht zu finden ist. Erfahrungsmäßig geht diesen leicht der freie, kräftige Sinn, die jugendliche Frische und Lebendigkeit verloren, welche die Voraussetzung tüchtiger erziehlicher Erfolge sind. Wenn

Paul de Lagarde sagt: „Ältere Mädchen sind nur in ganz vereinzelten Fällen — etwa als Schwestern — imstande jüngere Geschlechtsgenossinnen zu erziehen", so entspricht diese Behauptung jetzt wenigstens noch nur allzusehr den Thatsachen.

Aber wir sind fest überzeugt, daß auch das viel besser werden wird, wenn unsere Lehrerinnen erst eine bessere Bildung und damit einen reicheren und tieferen Lebensgehalt erhalten werden. Und so fordern wir denn im Interesse unserer Lehrerinnen und unserer höheren Mädchenschulen: gebt unsern Lehrerinnen eine reichere und tiefere Bildung, damit sie an den höheren Mädchenschulen den Platz einnehmen können, den sie dort einnehmen müssen, jetzt aber nicht einnehmen können. Es müssen ihnen neue Bildungswege eröffnet werden, die ja dann auch allen denen zu gute kommen werden, die Neigung und Begabung zur Aneignung einer höheren Bildung treibt, als bis jetzt die Frauen in der Regel erlangen können, wenigstens auf nicht allzuschwierigen Wegen, die denn doch manche abschrecken müssen. Welches nun können diese Bildungswege sein? Wir müssen an die Spitze der Beantwortung dieser so wichtigen Frage eine Negation stellen: nie diejenigen des Mannes. Die Eigenart des weiblichen Geisteslebens fordert, wie wir in dem zweiten Abschnitt zu zeigen gesucht haben, eine besondere Art der Bildung, welche jene von Gott gewollte Eigenart nicht bedroht, sondern zu kräftiger, gesunder Entfaltung führt. Gymnasialbildung und Universitätsstudium aber würden in den allermeisten Fällen sicherlich nicht diese, sondern jene Wirkung haben. Besondere Veranstaltungen, dem weiblichen Na-

turell angepaßt, werden zu treffen sein. Da die Sache nach unserm Urteile besonders in Rücksicht auf die höheren Mädchenschulen und die an ihnen zu verwendenden Lehrerinnen Eile hat, so sei zuerst auf einen vorläufigen Weg hingewiesen: die Einrichtung von weiblichen Fortbildungskursen, durch welche Lehrerinnen — daß sie auch andern zugänglich sein müßten, versteht sich von selbst —, die ihr Examen gut bestanden, dann sich schon in ihrem Berufe bewährt und wissenschaftliches Streben bekundet haben, in einzelnen wichtigen Gegenständen sich eine Art wissenschaftlicher Bildung aneignen könnten. Zu dem Wesen solcher Bildung gehören vor allem zwei Merkmale: daß sie unmittelbar aus den primären Quellen schöpft, und daß sie möglichst von den Einzelerscheinungen zu den allgemeinen Gesetzen vorzudringen sucht, welche jene beherrschen. Jenes erst giebt wissenschaftliche Anschauung, dieses wissenschaftliches Verständnis. In der wissenschaftlichen Frauenbildung wird jene dieses überwiegen müssen, soll nicht der natürliche Schwerpunkt ihres Wesens verloren gehen; überwiegen, nicht etwa ausschließen. Aber auch diese sagen wir einmal weibliche Form der wissenschaftlichen Bildung ist ja auch von hohem Wert. So wird doch z. B. nur derjenige Historiker eine lebendige Anschauung einer Zeit besitzen, der ihr Bild aus den zeitgenössischen Quellen durch selbständige Arbeit gewonnen hat, aber wie viel mehr besitzt er doch damit schon als derjenige, der diese Zeit nur aus späteren geschichtlichen Darstellungen kennt. Und dieser eine Fall gelte für verschiedene. Sollen diese Kurse freilich Gediegenes leisten, so wird ihre Dauer kaum unter drei Jahren betragen können, in denen sich die Arbeit auf

einige wenige Gegenstände zu beschränken hätte wie die Arbeit des studierenden Mannes. Das Viktoria-Lyceum in Berlin bietet solche Kurse. Das dort Versuchte hat sich, soviel wir wissen, gut bewährt. Aber freilich dürfen solche Kurse nicht auf Berlin beschränkt bleiben, wenn sie einer genügenden Anzahl von Frauen zugänglich sein sollen. Wie weit etwa kleine Universitäten an der Lösung dieser wichtigen Aufgabe mitarbeiten könnten und sollten, möge hier unerörtert bleiben. Manches Für und Wider steht sich hier gegenüber. Vorausgesetzt ist natürlich, daß die Dozenten diese Arbeit in völliger Sonderung von der eigentlichen Universitätsthätigkeit übten. Weibliche Studenten erscheinen uns in jeder Form unzulässig.

Der hier vorgeschlagene, nicht etwa erst von uns gefundene Weg hat freilich so viele Mängel, daß er nur ein vorläufiger sein könnte. Wie weit und unbequem ist er doch: höhere Mädchenschule, Seminar, Unterrichtsjahre, dann erst Fortbildungskurse. Da macht man es den Männern doch wahrlich bequemer, und warum sollen die Frauen ein geringeres Recht auf leicht gangbare Bildungswege haben? Wir wollen hier einen solchen zeichnen, von dem wir überzeugt sind, daß man ihn in absehbarer Zeit nicht bahnen wird, vielleicht bei den beschränkten Mitteln in unserer ewig Krieg drohenden Zeit nicht bahnen kann, den wir aber für richtig halten und der vielleicht einmal in der Zukunft Beachtung findet. Vorbildlich wird ja selbstverständlich der im wesentlichen bewährte Weg der höheren Männerbildung sein müssen. Wie diese nun auf einer vorbildenden höheren Schule und dann auf der Universität gewonnen wird, so würde die Frauenbildung, um die es sich hier handelt, auf einer dem Gymnasium

entsprechenden Vorbildungsanstalt und dann auf einem Seminar zu erwerben sein, dessen Einrichtungen und Lehrweise mutatis mutandis den Universitäten nachzubilden wäre. Es würden also zunächst an einigen Orten besondere höhere Mädchenschulen einzurichten sein. Ein sechsklassiger Unterbau hätte den sechs ersten Klassen der vollausgestalteten höheren Mädchenschule zu entsprechen. Mit der siebenten Klasse von unten aber hätte eine Bifurkation einzutreten. Der eine Zweig würde in weiteren vier Schuljahren die Arbeit der höheren Mädchenschule als allgemeiner Bildungsanstalt vollenden; der andere hingegen hätte weitere sechs Schuljahre zu umfassen und die Vorbereitung auf eine mehr wissenschaftliche Weiterbildung zu erstreben. Es bleiben ja auch hier einige der Bedenken bestehen, die wir gegen Dammanns Vorschlag geäußert haben, aber doch in sehr abgemindertem Grade. Denn mit dem siebenten Schuljahr treten ja unsere Schülerinnen so wie so in der Regel auf eine neue Schulstufe, die obere, und der Lehrplan macht hier wichtige Einschnitte. Der dreijährige französische Vorkurs macht dem Hauptkurs Platz; in den meisten Anstalten beginnt hier das Englische; ein mehr systematischer Geschichtsunterricht löst den mehr biographischen ab. Haben nun junge Mädchen den sechsklassigen Unterbau absolviert, dann läßt sich auch in den meisten Fällen ohne Schwierigkeiten feststellen, auf welchen Weg Neigung, Beanlagung, Gesundheit hinweisen. Wie der sechsjährige Oberkurs einzurichten ist, wollen wir hier nicht entwickeln. Nach seiner Absolvierung und bestandenem Examen hätte sich dann dem jungen Mädchen das höhere Lehrerinnenseminar mit dreijähriger Lernzeit zu öffnen, das ihnen

die Universität ersetzte. Hier hätte sie etwa in drei Haupt- und zwei Nebenfächern diejenige Art der wissenschaftlichen Bildung zu erwerben, die wir oben gelegentlich der Fortbildungskurse besprochen haben. Pädagogik und im letzten Jahre tüchtige praktische Übungen an einer besonderen Seminarschule müßten hinzutreten. Durch ein sagen wir doch furchtlos Oberlehrerinnenexamen wäre der Abschluß zu machen; sein Bestehen verliehe das Recht, in den oberen Klassen höherer Mädchenschulen zu unterrichten. Von diesem Bildungsgange der höheren Lehrerinnen wäre der für Mittel- und Volksschullehrerinnen ganz zu unterscheiden. Ihre Vorbildung hätten diese auf einer Mädchenmittelschule oder höheren Mädchenschule, ihre Fachbildung auf einem Lehrerinnenseminar zu empfangen, das etwa dem jetzigen entspräche, doch nur eine Fremdsprache obligatorisch betriebe; der Kursus müßte auch hier dreijährig sein. Ganz zu lösen wäre die Verbindung des Lehrerinnenseminars mit der höheren Töchterschule, wie das in Baden schon geschehen ist; sie ist für diese nur schädigend. Die beste Kraft des Direktors z. B. wird bei dieser Verbindung in der Regel der Schule entzogen, um nur einen der schlimmsten Nachteile zu nennen. — Man hat es bedenklich gefunden, zwei Klassen von Lehrerinnen zu schaffen, eine höhere und eine niedere. Aber giebt es nicht auch höhere und niedere Lehrer, ohne daß man doch dagegen je ein Bedenken geäußert hat? Die allein entscheidende Frage ist, ob niedere und höhere Lehrerinnen gebraucht werden, und die ist doch schwerlich zu verneinen.

Zuletzt noch ein kurzes Wort über die Leitung höherer Mädchenschulen, da auch hieraus eine „Frage“ gemacht worden ist. Es giebt ja eine große Anzahl von Schulen

unter weiblicher Leitung, wohl fast ausnahmslos Privatschulen; man hat sogar die Behauptung aufgestellt und zu beweisen gesucht, Frauen allein stehe diese Leitung zu, und sie werde ihnen sicher einst zufallen. Wir sind der Meinung, daß mit zunehmender Würdigung der Bedeutung unserer Schulen weibliche Schuldirigenten immer seltener werden müssen. Daß schon jetzt das Vorsteherinnenexamen die Berechtigung giebt, eine höhere Mädchenschule zu leiten, ist nur möglich, weil man diese Schulen nicht zu den höheren rechnet, sie vielfach überhaupt nicht ernst genug nimmt; sonst müßten doch an die wissenschaftliche und pädagogische Bildung ganz andere Forderungen gestellt werden wie das in dem genannten Examen geschieht. Aber auch wenn wir einmal einigermaßen wissenschaftlich gebildete Lehrerinnen haben werden, wird weibliche Schulleitung Ausnahme bleiben müssen. Die Leitung einer Schule erfordert männlichen Verstand und Willen, Weite und Umsicht des Blickes, vielseitiges Mitarbeiten mit Wissenschaft und Pädagogik. Soll doch der Dirigent nicht nur Lehrer und Verwalter sein, sondern ihm liegt es auch ob, dafür Sorge zu tragen, daß die Arbeit der verschiedenen Lehrkräfte in einem Geist und Sinn gethan werde, und diesen Geist soll er durch seine Persönlichkeit der Anstalt geben. Durch ihn allein kann eine so vielköpfige Anstalt wie eine Schule zu einer Art einheitlichen Individuums werden, kann die so mannigfache, von so verschiedenen gethane Arbeit ihre feste Richtung auf das letzte Erziehungsziel erhalten. Seine Autorität soll in wichtigsten Fragen des Anstaltslebens die ausschlaggebende sein; ihr sollen sich nicht nur die Zöglinge, sondern alle Glieder des Lehrkörpers unterordnen, und zwar nicht nur

gezwungen, sondern weil er für sie Autorität ist. Wären die Schulen bloße Unterrichtsanstalten, dann wären die Aufgaben des Leiters freilich sehr viel leichtere: sie würden sich wesentlich auf die Sorge für tüchtige Lehrkräfte, einen guten Lektionsplan und Erreichung der Lehrziele beschränken, und das würde ja wohl auch eine wissenschaftlich gebildete, kluge und energische Frau leisten können. Die Leitung einer Erziehungsanstalt stellt aber neben diesen auch die oben gekennzeichneten Aufgaben, und das sollte die Frauen in der Regel von der Leitung ausschließen. Glaubt man dann im Ernste fordern zu können, daß tüchtige, charaktervolle Lehrer, deren doch die höhere Mädchenschule nicht entbehren kann, sich der Autorität einer Frau in der Weise unterordnen, wie sie die Bedürfnisse eines Schulorganismus fordert? Fühlt man nicht, daß das heißen würde, alle natürliche und göttliche Ordnung auf den Kopf stellen? Weibliche Schulleitung ist jetzt eben deshalb möglich, weil fast ausnahmslos der eigentliche Lehrkörper der betreffenden Anstalten sich aus Lehrerinnen zusammensetzt, die wichtigsten Disziplinen dann aber gewöhnlich in den Händen von männlichen Hilfslehrkräften liegen, von Geistlichen oder Gliedern der Lehrkörper anderer Schulen, welche zum Stundengeben in die höhere Mädchenschule kommen, sonst aber außerhalb ihres Organismus stehen. Mit ihnen wird dann wohl nach außen hin besonderer Staat gemacht, und doch können sie für eine Anstalt höchstens ein notwendiges Übel sein. Natürlich werden sie sich für gewöhnlich der weiblichen Leitung nicht unterordnen, sondern diese vielmehr ihnen. Damit ist dann aber das normale Verhältnis wieder einmal einfach auf den Kopf gestellt.

Doch ist es sehr wünschenswert, daß dem Direktor einer höheren Mädchenschule eine Gehilfin zur Seite stehe, die, natürlich ihm untergeordnet, ihn in allen Dingen zu unterstützen hätte, welche der Mann an einer Mädchenschule nicht allein thun kann, und durch die er an Lehrerinnen und Schülerinnen so mancherlei vermittelte, was direktes männliches Eingreifen nicht gut verträgt.

Wir brechen hier unsere Beiträge ab in der Hoffnung, sie in nicht allzulanger Zeit zu einer Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Mädchenschulen erweitert erscheinen lassen zu können. Auf manchen Widerspruch sind wir gefaßt, fürchten ihn auch nicht. So manches hat im Interesse der Sache ausgesprochen werden müssen, was bei diesem oder jenem nicht nur theoretischen Widerspruch, sondern persönliches Mißbehagen hervorrufen wird. Leider konnten wir das nicht ändern, denn Sachen gehen immer über Personen. Es wird noch beträchtliche Zeit um manches in unserer Sache zu kämpfen sein. Führen wir diesen Kampf — leider ist das recht oft nicht geschehen — in dem Geiste der Liebe, die uns Paulus 1. Korr. 13 so herrlich preist. Mit ihr werden wir nicht nur in der Schule, sondern auch für die Schule am meisten erreichen.

Weimar. — Hof-Buchdruckerei.